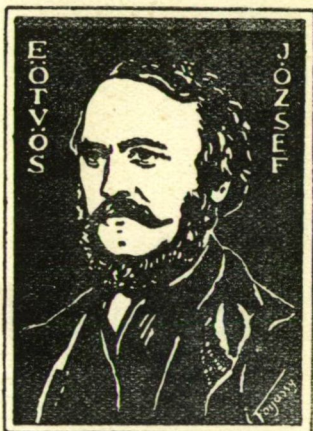


50496

NEVELÉSÜGYI SZEMLE



I. évfolyam .

1937.

— A szerkesztő-bizottság elnöke: KISPARTI JÁNOS —
VÁRKONYI HILDEBRAND és SOMOGYI JÓZSEF
közreműködésével szerkeszti TETTAMANTI BÉLA

S Z E G E D



50496



Felölös szerkesztő: Tettamanti Béla.

Felölös kiadó: Szalkai Zoltán.

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Oldal

<i>Abaffy Béla</i> : A magyar közoktatás ügye Jugoszláviában	—	—	337
<i>Aldobolyi Nagy Miklós</i> : Kereskedőtanoncaink oktatásáról	—	—	187
„ „ „ : Oktatófilm a gyakorlatban	—	—	409
„ „ „ : Földrajztanítás és gondolkodásra-nevelés	—	—	560
<i>Babiczky Ede</i> : Az „Új ipartörvény-novella“ és az iparos nevelés	—	—	344
<i>Barankay Lajos</i> : Az óravázlat tanítás és módszertani lényege	—	—	497
<i>Bartók György</i> : A filozófiai rendszerek tanítása a középiskolákban	—	—	89
<i>Boda István</i> : Szakműveltség és szakiskola	—	—	49
<i>Bodhaneczky Imre</i> : Az oktatófilm és a szakiskolai növendék	—	—	483
<i>Buday Árpád</i> : Az erdélyi magyar iskolák sorsa	—	—	63
<i>Dengl János</i> : A gazdasági szaktanárképzés	—	—	113
<i>Ébner János</i> : Középiskolai kérdések a tízéves Magyar Szemle tükrében	—	—	233
<i>Evva Gabriella</i> : Nőnevelésünk válsága	—	—	160
<i>Forgách Géza</i> : A tanítófilmgyártás problémája	—	—	405
<i>Gál Ferenc</i> : A kereskedelmi iskolák az 1935/36. iskolai évben	—	—	347
<i>Géher Lajos</i> : Továbbképző népiskolák	—	—	184
„ „ : Önálló gazdasági népiskolák	—	—	245
<i>Hajós Elemér</i> : Csodagyerekek	—	—	413, 471
<i>Házy Albert</i> : A magyarságtudomány a kereskedelmi iskolák új tantervében	—	—	545
<i>Hübner József</i> : Az iskolán kívüli népművelés	—	—	109
<i>Implom József</i> : A polgári fiúiskola reformja	—	—	312
<i>Imre Sándor</i> : A nevelés alakjai	—	—	1
<i>Jósa Béla</i> : Mezőgazdasági szakoktatásunk	—	—	60
<i>Juhász Béla</i> : Tanítóképzésünk megoldásra váró kérdései	—	—	42
<i>Kaza Lőrinc</i> : A polgári iskola reformjához	—	—	569
<i>Kiss Károly</i> : Külföldi magyar népiskolák	—	—	121
<i>Lőrincz Jenő</i> : A mai középiskola	—	—	299
<i>Makay Gusztáv</i> : A magyar nemzeti nevelés problémája	—	—	537
<i>Masszi Ferenc</i> : A szorgalom erősítése a serdülőben	—	—	465
<i>Nagy Miklós</i> : A gyakorló középiskola tökéletesítése	—	—	153
<i>Pál Lajos</i> : Tanítási vázlatok a népiskolában	—	—	178
<i>Pénzes Zoltán</i> : Néhány megjegyzés az óravázlatokhoz	—	—	35
<i>Róder Pál</i> : A középiskolai nevelés átszervezése	—	—	226
<i>Sik Sándor</i> : Irodalom és élet	—	—	217
<i>Somogyi József</i> : A munkaiskola és a régi iskola	—	—	11
<i>Szombatfalvy György</i> : A polgári iskola reformjához	—	—	386
<i>Terjék László</i> : A gyermek és a filmoktatás	—	—	479
<i>Váradi József</i> : A nemzeti kisebbségek és oktatásügyük	—	—	103

<i>Várkonyi Hildebrand</i> : Foerster pedagógiai rendszerének alakulása	23, 93, 163
" " : A formális képzés történetéhez — —	289
" " : Az átöröklés kérdései és a neveléslélektan — —	529
<i>Wagner Ferenc</i> : Tanítóképzőink történet szemléletéhez — —	553
<i>Wenk Endre</i> : Alsó- és középfokú iskolák az új Németországban — —	170
<i>Zentai Károly</i> : A népiskolai tanító és a figyelem lélektana — —	395
" " : Az új katolikus népiskolai tanterv és utasítás — —	565
<i>Zibolén Endre</i> : A fiúk és leányok nevelésének eltérése a középiskolában — —	377

IRODALOM

HAZAI IRODALOM

<i>Árpácssy Gyula</i> : A tanító megbecsülésének alapfeltételei. Ism. <i>Szelianszky Ferenc</i> — — — —	512
<i>Baranyai-Keleti</i> : A magyar nevelésügyi lapok bibliográfiája. Ism. <i>i. s.</i> — —	266
<i>Belohorszky Ferenc</i> : Magyar problematika a középiskolában. Ism. <i>Vajtai István</i> — — — —	433
<i>Bittenbinder Miklós</i> : A Szent Orsolya-rend leánynevelési rendszere. Ism. <i>wj.</i> — —	203
<i>Bódi Ferenc</i> : A középiskolai földrajzoktatás története. Ism. <i>Párducz Mihály</i> — —	270
<i>Borbély András</i> : Gondolatok az érzelmi élet nevelése köréből. Ism. <i>V. H.</i> — —	268
<i>Csighy Sándor</i> : A szabadságharc előtti kor pedagógiai törekvései. Ism. <i>Wagner Ferenc</i> — — — —	576
<i>Eperjessy-Juhász</i> : Szemelvények a magyar történelem latinnyelvű kútfőiből Ism. <i>Wagner Ferenc</i> — — — —	511
<i>Erekly István</i> : Egyetemi reform. Ism. <i>Pénzes Zoltán</i> — — — —	571
<i>Evva Leona</i> : A számolás és mérés tanítása az elemi népiskola I. osztályában. Ism. <i>Vadász Zoltán</i> — — — —	583
<i>Faragó Ede</i> : A cserkész és családi nevelés. Ism. <i>Pajor Elemér</i> — —	580
<i>Gálamb Ödön</i> : Dr. Radnay Béla munkássága. Ism. <i>p. z.</i> — —	579
<i>Gál Kelemen</i> : A kolozsvári unitárius kollégium története. Ism. <i>Kemény Gábor</i> — — — —	421
<i>Gáspár Pál</i> : Éljen a vakáció Ism. <i>Z. . . y</i> — — — —	438
<i>Harsányi István</i> : A hazugság mint nevelési probléma. Ism. <i>Sáray Julianna</i> — —	575
<i>Karl János</i> : A földrajz tanítása. Ism. <i>Schilling Gábor</i> — —	353
<i>Kisparti János</i> : Középiskolai kérdések a szegedi tankerület középiskolai igazgatóinak értekezletén. Ism. <i>Firbás Oszkár</i> — —	125
<i>Kisparti János</i> : Polgári iskolai kérdések Ism. <i>Implom József</i> — —	197
<i>Kiss János</i> : A pedagógus panasza. Ism. <i>V. H.</i> — — — —	434
<i>Kolumbán István</i> : A jellemnevelés irányelvei. Ism. <i>Zentai Károly</i> — —	437
<i>Kornis Gyula</i> : Egyetem és politika Ism. <i>tb.</i> — — — —	195
" " : Pázmány személyisége. Ism. <i>Ébner János</i> — —	352
" " : Petőfi pesszimizmusa. Ism. <i>Éber (Ébner) János</i> — —	430
<i>Lázár Károly</i> : A gyermektanulmány vázlata. Ism. <i>Zentai Károly</i> — —	439
<i>Lemle Rezső</i> : Hogyan valósítható meg a német beszéd-készség elsajátítása az iskolában. Ism. <i>Erdődi József</i> — — — —	577
<i>Lengyel Imre</i> : A modern nyelvoktatás főbb tényezői. Ism. <i>Vajtai István</i> — —	200
<i>Magyari Piroška</i> : A nagymagyarországi románok iskoláügye. Ism. <i>Juhász Béla</i> — — — —	257
<i>Masszi Ferenc</i> : Bevezetés a középiskolai nevelésbe. Ism. <i>Maszynek Lajos</i> — —	267

<i>Mauks Ernő</i> : A vén kuvasz és egyéb állatmesék. Ism. <i>Z...y</i>	440
<i>Mester János</i> : Az olasz nevelés a XIX. és XX. században. Ism. <i>Gauder Andor</i>	72
<i>Nádor-Kemény</i> : Tessedik Sámuel élete és munkája. Ism. <i>v. Szili Török Imre</i>	129
<i>Nemesné, Müller Márta</i> : A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája. Ism. <i>Gyulai Ágost</i>	260
<i>Orbán Dezső</i> : Az én földem. Ism. <i>T. B. Z.</i>	585
<i>Pintér Jenő</i> : A budapesti tankerület évkönyve az 1936/37. iskolai évről. Ism. <i>tb.</i>	77
<i>Polány István</i> : Nyugatmagyarország közoktatásügyének fejlődése, különös tekintettel a népoktatásra. Ism. <i>Veszélka László</i>	133
<i>Révai József</i> : Levelek a világnézetéről. Ism. <i>Visy József</i>	508
<i>Sebes Gyula</i> : A korszerű oktatás. Ism. <i>Bittenbinder Miklós</i>	264
<i>Simon Elemér</i> : Összefoglaló mennyiségtan. Ism. <i>p. z.</i>	202
<i>Strasser János</i> : A tanúvallomás kísérleti vizsgálata a gyermekkorban. Ism. <i>T. B. Z.</i>	582
<i>Sutica Szilárd</i> : A magyar irodalom és művelődés hatása a román irodalom és művelődés fejlődésére. Ism. <i>Visy József</i>	436
<i>Szakoktatási Évkönyv 1937.</i> Ism. <i>(—)</i>	440
<i>Szántó Lőrinc</i> : A magyar nyelv és irodalom tanítása. Ism. <i>Wagner Ferenc</i>	509
<i>Tankó Béla</i> : Az egyetemről. Ism. <i>i. s.</i>	200
<i>Ujváry Lajos</i> : A mai gyermek és a könyv. Ism. <i>Kemény Gábor</i>	354
<i>Vincze Frigyes</i> : Szakoktatásunk multja és jelene. Ism. <i>Veszélka László</i>	515
<i>J. Wagner</i> : Dictionarium rerum recentissimarum seu modernarum hungarico-latinum. Ism. <i>Papp János</i>	201
<i>Zuckermann Ferenc</i> : Iskolai egészségvédelem. Ism. <i>Makai (Masznyik) Lajos</i>	513

KÜLFÖLDI IRODALOM

<i>A. Barabás</i> : Das erste Dezennium des ungarischen Unterrichtswesens in Rumänien von 1918—1928. Ism. <i>(— —)</i>	356
<i>W. Ellbracht</i> : Erziehung in der Familie. Ism. <i>Bittenbinder Miklós</i>	413
<i>Ch. Merriam</i> : Civic Education in the United States. Ism. <i>B. E.</i>	357
<i>Milleker</i> : Der Anfang der deutschen Schule im Banat. Ism. <i>A-y.</i>	586
<i>G. Pfahler</i> : Warum Erziehung trotz Vererbung? Ism. <i>Aldobolyi Nagy Miklós</i>	441
<i>H. Rohrer</i> : Bevezetés a jellemkutatásba. Ism. <i>p. z.</i>	272
<i>F. Schneider</i> : Die Selbsterziehung. Ism. <i>Bittenbinder Miklós</i>	273
<i>S. Surisienski</i> : Education in Czechoslovakia. Ism. <i>kf.</i>	446
<i>A. Tischendorf</i> : Hermann Lietz und die neue Erziehung. Ism. <i>kf.</i>	445
<i>H. Ward</i> : The Educational System of England and Wales and its recent History. Ism. <i>Baranyai Erzsébet</i>	75
<i>O. Wichmann</i> : Erziehungs und Bildungslehre. Ism. <i>Bittenbinder Miklós</i>	442

LAPSZEMLE

<i>A Cselekvés iskolája</i> Ism. <i>Petrovay Ilona</i>	142, 449
<i>A Jövő Utjain.</i> Ism. <i>P. E.</i>	519
<i>Budapesti Polgári Iskola.</i> Ism. <i>Petrovay Ilona</i>	141
<i>Budapesti Szemle</i> Ism. <i>Kemény Gábor</i>	278
<i>Földrajzi Szeminárium.</i> Ism. <i>Plavits Mária</i>	142
<i>Iskola és Élet.</i> Ism. <i>tb.</i>	523
<i>Kereskedelmi Szakoktatás.</i> Ism. <i>Veszélka László</i>	81

Magyar Kisebbség. Ism. Szalkai Zoltán	—	—	—	135, 359
Magyar Középiskola. Ism. Witzetz Julia	—	—	—	447
Magyar Pedagógia. Ism. P. E.	—	—	—	517
Magyar Tanítóképző. Ism. Juhász Béla	—	—	—	203, 276, 522
Magyar Ünnepek. Ism. Zentai Károly	—	—	—	450
Néptanítók Lapja. Ism. K. Gy.	—	—	—	274
Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny. Ism. Szalkai Zoltán	139,	364,	448	
Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny. Ism. Petrovay Ilona	140,	587		
Protestáns Tanügyi Szemle. Ism. Nánási Miklós	—	—	—	277
Annuaire International de l' Education et de l' Enseignement. Ism. Bittenbinder Miklós és kf.	—	—	—	144, 591
Child Education. Ism. Németh Sándor	—	—	—	280
Educateur et bulletin corporatif. Ism. Németh Sándor	—	—	—	590
Education. Ism. Németh Sándor	—	—	—	368
Die Erziehung. Ism. tb.	—	—	—	205, 588
Journal of Education. Ism. Németh Sándor	—	—	—	366
Journal of Education Research. Ism. Bittenbinder Miklós	—	—	—	144
Pour l' Ére. Nouvelle. Ism. Németh Sándor	—	—	—	366
Slovenské Pohl' ady. Ism. Wagner Ferenc	—	—	—	592
The Schoolmaster. Ism. Németh Sándor	—	—	—	365
Times Educational Supplement. Ism. B. E.	—	—	—	281
Volk im Werden. Ism. (—)	—	—	—	143
Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde. Ism. Masznyik Lajos	—	—	—	81
Zeitschrift für Kinderforschung. Ism. Masznyik Lajos	—	—	80, 208,	452
Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde. Ism. Békési Gizella	78,	206		

VEGYES

A-y: A jugoszláv közoktatásiügyi minisztérium átszervezése	—	—	—	463
Aldobolyi Nagy Miklós: Új tanterv a kereskedőtanonciskolákban	—	—	—	597
Bittenbinder Miklós: A német tanári pálya ma	—	—	—	371
bf.: A pécsi tankerület középiskolai igazgatóinak tanulmányi értekezlete Csurgón	—	—	—	593
Dombi Béla: A mennyiség-tani dolgozatok	—	—	—	456
Gauder Andor: Nemzetközi pedagógiai érintkezés	—	—	—	598
g. a.: Külföld	—	—	—	373, 464, 526, 528
Gál Ferenc: A polgári iskola és a kereskedelmi iskola viszonya	—	—	—	459
Hübner József: Népművelési adatok az 1935/36. évről	—	—	—	87
" " : A szegedi tankerületi népművelési bizottságok 1936/37. évi működésének adatai	—	—	—	524
hj.: Meseesték a szegedi tanyavilágban	—	—	—	150
kf.: Külföld	—	—	—	464, 527, 528
Kemény Gábor: Valóban sok-e a diplomásunk?	—	—	—	85
" " : A nevelő dilemmája	—	—	—	209
Körmöczy László: Válasz a Felvilágosítást kérünk c. cikkekre, Megjegyzések a válaszra (tb.)	—	—	—	284
Masznyik Lajos: Hozzászólás	—	—	—	286
M. m.: Szülői értekezlet a leányközépiskolákban	—	—	—	215

<i>p. z.</i> : Szélgjegyzetek a modern nyelvek tanításához	—	—	—	211
<i>Polány István</i> : Az osztrák tanítóképzés reformja	—	—	—	370
<i>Réfi László</i> : A város mint nevelő tényező	—	—	—	594
<i>Somogyi József</i> : Tanárjelöltek pedagógiai képzése a polgári iskolai tanárképző főiskolán	—	—	—	83
<i>Szalkai Zoltán</i> : Újabb adatok a bejáró tanulók problémájához	—	—	—	146
„ „ : Öngyilkos gyermekek — szülők az útvessztőben	—	—	—	212
<i>sz. z.</i> : Történelmi nevelés	—	—	—	214
„ „ : Számok Budapest műveltségéről	—	—	—	374
<i>tb.</i> : Folyóiratunk	—	—	—	83
„ : A német középiskolák 1935-ben	—	—	—	85
„ : A fiúközépiskolák magyar nyelvi érettségi dolgozatai	—	—	—	151
„ : Felvilágosítást kérünk !	—	—	—	151
„ : Gyakorlatiasság az amerikai egyetemeken	—	—	—	216
„ : Buday Árpád	—	—	—	283
„ : Schneller István 90 éves	—	—	—	454
<i>Téglás Jenő Béla</i> : A szegedi tankerület második továbbképző tanfolyama	—	—	—	149
<i>V.</i> : A néma nemzet	—	—	—	145
<i>vl.</i> : Szünidei továbbképző tanfolyam kereskedelmi iskolai tanárok részére	—	—	—	148
<i>Wagner Ferenc</i> : Csehszlovákia közoktatásügyi szervezete	—	—	—	599
<i>w.</i> : Budapest székesfőváros polgári iskolái számokban	—	—	—	152
„ : Magyar könyvet a külföldön élő magyaroknak	—	—	—	288
„ : Budapesten	—	—	—	288
„ : A budapesti polgári iskolák az 1935/36. tanévben	—	—	—	374
„ : A székesfővárosi közs. polgári iskolák fejlődésének főirányai	—	—	—	460
— : A pécsi tankerület iskolafelügyelőinek értekezlete	—	—	—	455



A nevelés alakjai

1. A szellemi életnek már jó idő óta egyik legérdekesebb jelensége a nevelői gondolkodás terjedése és átalakulása. Ez a folyamat régen megindult; a szakemberek mostani idősebb nemzedékéből egyesek már a század kezdetén észrevették; gyökereit pedig igen könnyű a múlt század utolsó tizedeiben felismernünk. A magyar nevelői gondolkodás benső indításokra, idegen hatás nélkül nagyon régóta ezen az úton járt, de a kiterjedés irányzata természetesen megerősödött, amint külföldi tápot is nyert. A mostani élénkségnek azonban nem ezekben van a magyarázata, sem a szélesebb-körűség magyar hagyományában, sem az irodalmi hatásban. Az élet újabb, súlyos változásai, nyugtalanságok és bizonytalanságok ébresztik és élénkítik a nevelői gondolkodást, azok vezetnek rá különféle foglalkozású embereket arra a gondolatra, hogy csak a neveléstől lehet várni kedvezőtlen jelenségek alapos megváltozását. Így láttuk ezt már a háború alatt; azután némi zökkenő következett; néhány év óta valósággal szemmel látható, hogy a nevelés gondolata egyre több helyen jelenik meg.

Ennek a gondolkodás tartalmára kétféle következménye van. Egyik az a könnyen megérthető tapasztalás, hogy ahol a neveléssel való törődés újkeletű, ott még nem emelkedett a teljes tudatosságra, tehát az alapfogalmak még nem valami tiszták. Ez új feladatot állít azok elé, akik a nevelői gondolkodás terjesztését és tisztulását elősegítését látják hivatásuknak. A nevelés ugyanis igazán csak akkor tölthetné be nagy rendeltetését, ha nem lennének a nevelésen gondolkodók között az alapvető kérdésekben mély ellentétek, ezek csökkentésének egyetlen útja pedig az alapfogalmak tisztázása. Most azt látjuk, hogy megvannak ugyan a tisztázott alapfogalmak, de ezek ismerete szűkkörű s így a nevelői gondolkodás terjedése egyelőre inkább a már-már megállapodó szóhasználatot teszi bizonytalanná, a tisztult fogalmak újabb elmosódására vezeti helyett, hogy a nevelésre vonatkozóan közös felfogást terjesztene el. Ezen nem csodálkozhatunk, de a minél gyorsabb tisztulásra iparkodnunk kell. Csak a szakemberektől indulhat az ki. Nem régi felfogások csökkönyös hangoztatásával, hanem az új helyzet alapos meggondolásával.

A nevelői gondolkodás terjedésének éppen ebben látom a másik következményét. A nevelés terén észlelhető mai jelenségek ugyanis azokat, akik eddig is nevelői gondolkodásúak voltak, elmélyedésre, az újabb jelenségek megfontolására készítetik, így a nevelés kérdéseit a régibb szakemberek is újabb világlátásban látják, a nevelés tényeit még nagyobb-számúnak, még szövevényesebbnek ismerik fel. Hosszú idő óta tereli

már a neveléstudományt a lélektan és a társadalomtudomány ebbe az irányba, nem túlságos sikerrel; amióta azonban az emberek minőségének szerepe a nemzetek sorsában megint a közérdeklődés tárgya lett, azóta a szakszerű nevelői gondolkodás átalakulása is gyorsabb és általánosabb. Ennek egészen benső okai is vannak, de azoknál erősebb mozgató, hogy éppen a nevelés gondolatának újabb érvényesülési területei tömegével kínálják a megvizsgálni, tisztázni, a régi álláspontokkal összevetni valót. Ma lehetetlen a nevelést csupán a családra és az iskolára korlátozódó tevékenységnek látnunk s éppen azoknak, akik eddig sem úgy nézték, kötelességek az új helyzetben a szakszerűség kialakulásán dolgozniok.

Az első feladat e téren a mostani alakulás megfigyelése és nevezetes mozzanatainak felmutatása. Nemcsak azért, mert így a történelem számára meg lehet rögzíteni olyasmit is, amit az idő rendszerint eltakar: nagy dolgokat is megértető apró részleteket, később elburkolódó okokat, közvetlen eredményeket. Ez a neveléstörténeti szempont is becses, de ennél itt többet jelent a közvetlen haszon. A jelen rendszeres megfigyelésének magára a folyamatra is nagy hatása van: a megfigyelés közben a folyamat mintegy önmagának tudatára ébred, az ösztönös alakulásból határozott irányú, szándékos alakítás nőhet ki. Úgy értem ezt, hogy aki-ben a nevelés gondolata megvillan, igyekszik annak végére járni s megtalálni érvényesülésének igazi útját. Ezt az eszméltetés gyorsítja és mélyíti. Érdekes jelei vannak most ennek mind a családi, mind az iskolai nevelésben, sőt már ezéken kívül is.

2. Mindabból, amit ezzel a kiindulással a nevelésügy mai helyzetéről mondani lehetne, csak egy vonást ajánlok most az olvasók figyelmébe. Azt, hogy a nevelői gondolkodás terjedése a nevelésnek újabb alakjait fejleszt ki.

A nevelés alakjai a fogalmilag örökké azonos nevelésnek sajátos megjelenései. A sajátosságot okozza egyik vagy egyszerre több azok közül az alkotó elemek közül, amelyekből a nevelés áll; csak a cél és a nevelési viszony ugyanaz valamennyi alakban. A cél ugyanis mindenütt, ahol nevelés van, bárhogyan fejezik ki, lényegében mindig egy: a növendék teljes kifejlettsége; csak abban lehet különbség, hogy milyen tartalmú fejlettséget kívánunk, vagyis miben látjuk a teljes fejlettséget. A nevelési viszony szintén azonos mindig és mindenütt: fejlettebb emberek segítik a kevésbé fejletteket a teljes kifejlés felé, tehát egyik oldalon a nevelés szándéka, másikon a nevelés szükségének érzése határozza meg a két fél viszonyát. Ha cél és nevelési viszony így fogalmilag mindig azonos is, kétségtelen, hogy pl. a céltól való távolság mértéke, a növendékek fejlettsége, az egyetemes cél érdekében végzendő feladatok, a nevelés egyik vagy másik irányának erősebb kiemelése, a nevelés külső szervezetének eltérései nagy különbséget okoznak magában a munkában. Csak éppen példaként említem, mint legismertebbet és nem vitatottat, a családi és iskolai nevelés nagy különbségeit szinte minden tekintetben, vagy a középiskolai és a szakiskolai munkát. A nevelés számtalan alakban jelenik meg előttünk. Voltaképpen minden egyes eset másik alak, mert vagy a nevelő, vagy a növendék más; de kifejezetten

nem a személyi helyzetek sokféleségéről, hanem a végtelen számú egyéni esetek jellegzetes csoportjairól, a nevelés típusairól szólok, amikor a nevelés alakjait említem.

A nevelői gondolkodás terjedése ezeket a csoportokat szaporítja. Ez a folyamat ugyanis abban áll, hogy öntudatlan és tervtelen hatások tudatossá és tervszerűvé lesznek, azaz neveléssé alakulnak át. Ez még végbe egyesekben, amikor valaki a munkájának lélekalakító erejét észreveszi, az alakítás jelentőségére ráeszmél és ennek következtében igyekszik is kifejtetni ezt a hatást. Ekként válik pl. az e nélkül csupán ismeretterjesztő tanító, meg a csak tudományos anyagával törődő előadó is nevelővé. Ugyanez történik az olyan intézményben, amely rendszeresen, azaz határozott irányban és módon foglalkozik emberekkel (ilyen pl. a közigazgatás, a hadsereg, stb.). A hatásnak ilyen tudatossá válása és a hatás szándékának kifejlődése a feladat sajátosságát ismerteti fel; mint-hogy pedig az emberekre való bizonyos irányú hatás szándéka mindig az olyan hatás szükségességének megértéséből ered, természetes, hogy minden ilyen esetben az addigától eltérő alakban igyekszik a felismert szükséglet kielégítéshez jutni. Hiszen a nevelés eddigi szervezete hagyta a hiányt. Ezért a nevelői gondolkodás terjedése rendszeren együtt jár a nevelés újabb alakjának megjelenésével, amikor valami új szervezetet is alkotnak erre a feladatra (mint pl. a cserkészet), — avagy addig is meglevő, de ilyenül még fel nem ismert alakjának megvilágosodásával, amikor az egész munkának a szelleme alakul át (erre nézve jellemző pl. az egyházak életének újabb fordulata a hívek állandó lelki gondozása irányában).

A nevelés alakjainak számbavétele mindenik alak embereinek fontos érdeke. Az újabb alakú nevelésnek azért van erre szüksége, mert a többiek, kivált a régibbek alapos ismerete nélkül az új nem találhatja meg a maga sajátosságát és nem alakíthatja ki munkájának célravezető, legjobb módszerét. A régibb nevelési alakok pedig az újak megismerése nélkül nem érthetik meg, hogy miért néznek az ő munkájokra egyre többen az eddiginél határozottabb várakozással, miért ütközik az ő hatások eddig nem észlelt nehézségekbe vagy miért könnyebb most boldogulniok olyan pontokon, ahol régen nehéz volt (pl. amint a középiskolát inkább átjárja a nevelés gondolata, alaposabb bírálattal fordul az elemi iskola felé; a különféle szellemi és politikai áramlatok nevelő hatása új feladatok elé állítja az iskolát; a társadalmi szervezetek fegyelmező befolyása egyszer kezére jár, máskor útjába áll az iskolai nevelésnek, stb.). A nevelés alakjainak ismerete különösen azért szükséges, hogy mindenki felismerje a maga munkájának részlet voltát, mert valóban mindenik csak részlet mind az egyesek nevelésében, mind a közösségében. A más alakú nevelésekkel való összetartozás tudata teremtheti meg a kölcsönös kiegészülést a sokféle nevelésben. A nevelés mindenkor a mások munkájának folytatása, előkészítése, betetőzése e tudatosság nélkül is, de öntudatlanul nem lehet teljes értékű. Másként folyik a munkája annak a nevelőnek, aki tudja, hogy növendéke egyetlen pillanatban sem csupán csak az ő hatása alatt áll, hanem ugyanakkor közvetve vagy közvetlenül mások is hatnak rá. Így az iskolát azért éri sok csalódás és keserűség,

mert nem tartja állandóan szeme előtt, hogy amikor ő mindent elkövet a növendékért, azt közvetlenül alakítja a családja is, közvetve, a szülőkön át pedig pl. az államnak a törvényekben kifejezett alakító törekvése is érvényesül. Mivel az igazi nevelő arra iparkodik, hogy ő legyen a növendék fejlődésének meghatározója, már csak ezért is ismernie kell a többi nevelőket, azaz a nevelés többi alakjait.

A nevelés alakjai három nagy körben különülnek el: a köznevelés szervezetében, az egyes ember fejlődése menetében és a nevelés benső szervezetében, azaz a nevelés ágai szerint. Itt csupán a köznevelés területéről szólok; erre nézve is mintegy a tájékozódás alapjait mutatom meg; a nevelés egyes alakjainak részletes elemzése megannyi külön tanulmányt követelne. Egyik feladata ez a neveléstudománynak, de nem lehet tárgya e közleménynek. Azt is csak éppen felemlítem, hogy a három nagy csoportban talált sorozatok nagyon sokféle kapcsolatot engednek meg s e kapcsolatok a valóságban jórészt előttünk is állanak.

3. A köznevelés szavával foglaljuk össze mindazokat az intézményeket, amelyek az emberek alakulására rendszeresen befolyással vannak; ahol ezt az alakulást tudatos alakítás irányítja, ott a nevelésnek valamilyen alakjával van dolgunk. A többiek, a nem-tudatos alakítás útjai nem tartoznak ide.

A köznevelés szervei: a család, a nevelő intézmények, a nem nevelésre rendelt, de állandóan alakító szervezetek, a határozott irányú szabad szervezetek, végül a művelődés szabad alkalmai. Ezek az így öt csoportban levő szervek ötféle sajátos alakját jelentik a nevelésnek, de az egyes csoportok tagjainak is vannak egyéni vonásai.

a) Legegyszerűbb és leginkább egynemű a családban folyó nevelés. Itt a nevelés: együttélés; a családi élet a maga teljességében nevelés tartozik lenni, azaz itt mindennek a gyermekre hatás tudatában és szándékával kell történnie. Amint azonban a család szerkezetét és a tudatosság fokát nézzük, nyomban kiderül, hogy a családi nevelésnek is többféle alakja van. A család lehet ép vagy csonka, lehet tágabb vagy szűkebb életközösség, a tagok vérségi kapcsolata egy családon belül is többféle lehet. A nevelői gondolkodás lehet a családban kezdetleges vagy fejlett; lehet egyik szülőben élénk, a másik lehet e feladatok iránt teljesen közönyös.

Csak az a család ép, amelyben apa, anya, gyermekek együtt vannak. Ha a szülők egyike meghal, a család megcsonkult, s a nevelésnek egészen más vonásai fejlődnek ki, mint ahol mindkét szülő él. Más az eset, ha csak az apa él vagy ha csak az anya. És megint lényegesen más, ha a családot az elválás csonkítja meg. Tovább megy a családi nevelés fajainak elkülönülése, ha arra gondolunk, hogy a gyermekek száma milyen különböző lehet: a több gyermekes családban más az első gyermek nevelése, mint a közbülsőké vagy a legkisebbé. Más a nevelés ott, ahol mindenik gyermek él, meg ahol az elhaltak emlékezete is alakítja a szülők magatartását. Egyik családban ott élnek a nagyszülők, másik család gyermekei a nagyszüleit nem is ismerik. Nagy különbséget jelent, hogy az özvegy vagy elvált szülő kötött-e újabb házasságot, született-e abból gyermek, van-e a másik félnek is gyermeke. E legutolsó

eset mindjárt kétféle fajtát jelzi a családi nevelésnek: más ez a testvérekre és a féltestvérekre nézve.

Mindezek a nevelésnek ugyanazok az alakjai alapjukban véve: családi nevelés mindenik; aminthogy családi nevelés az is, amelyet a szüleitől bármilyen okból állandóan távol levő gyermek a nagyszülők körében kap. A különbségek mégis tetemesek. Ez azonban nem változtat azon, hogy ugyanannak, a nevelés családi alakjának változatairól van itt szó s hogy a családi nevelés minden lehető nevelés között egészen sajátos jellegű.

b) A nevelő intézmények éppen a szerint válnak három csoportra, hogy a nevelés családi alakjához milyen közel vannak. Egyik faja a nevelő intézményeknek a családi nevelés helyettesítői vagy kiegészítői, a másik az iskolák, a harmadik az iskolaszerű intézmények.

Sok közös vonása van a családi neveléssel és mégis lényegesen másféle nevelés az, amely az árvaházban, anya- és csecsemővédelem intézeteiben, gyermekmenhelyen, kisdédóvóban, napközi otthonban, iskolák mellett levő tanulói együttlakásban (internátusban) folyik. Ezek nevelése egymáséttól is több tekintetben eltér. Az alapvonás itt is a családi életé, de részint külső okból (gyermeknek nagy száma, az idő megosztása az otthon és az intézet között), részint gyermekek és nevelők viszonya (idegen ápolók, hivatalos órákon dolgozó nevelők, stb.) miatt egyik módon sem lehet ugyanaz, ami az édes otthon nevelése. Itt azonban nem értékelés a dolgunk, hanem az a tény érdekel bennünket, hogy ezekben a dolog természete szerint a nevelésnek más alakjai állanak előttünk, mint a családban. Annyiféle alak, ahányféle intézmény létesül a család állandó vagy ideiglenes helyettesítésére.

Sokkal távolabb van a nevelés családi alakjától az iskolai. A sokféle iskolának közös alapvonása már alig mutat rokonságot a család életével. Vannak átmeneti alakok, amilyen a család és iskola között a kisdédóvóintézet volt eddig s marad talán ezután is, — és a különféle „új iskolák“, amelyek az iskolai nevelés megújítására való törekvés közben néhány évtized óta több országban megjelentek. Ezek vagy az állandó együttélés alakjában akarták a családi nevelés bensőségét és közvetlenségét egyesekre nézve fenntartani, az egy intézetben levők között pedig megteremteni, vagy — mint a budapesti Családi Iskola — az iskola belső szervezetét igyekeztek a család szabadabb rendjének közelében megtartani. Mindezekben két alaknak egyesítéséről van szó, a családi nevelés és az iskolai nevelés értékes elemeinek összeegyeztetésével szeretnének jobb iskolát teremteni. Ez a törekvés is bizonyítja — ami egyébként nem vitás — a családi és az iskolai nevelés jellegzetes különbségét.

Az iskolai nevelés: a nevelés valamennyi feladatának szolgálása meghatározott keretekben és a napnak kisebb részében, sőt az évnek sem mindig a nagyobbik felében, ha t. i. minden szabad napot össze-számítunk. A rendtartási szabályok szerint az iskola fegyelme alatt van ugyan az iskolai növendék a nap szabad óráiban és a hét szabad napjain is, de ezért ez nyilvánvalóan nem állandó nevelés. Már ez is sajátossá teszi az iskolai nevelést. Még jobban azzá teszi az, hogy e

miatt az iskola nem tud — legalább eddig nem tudott és nem igen látszik, hogy ezután is sikerülne neki — növendékeinek teljes értékű nevelőjévé lennie. Történelmi oka is van ennek: az iskola hagyományossá vált szervezete. Hacsak valami óriási anyagi erővel és kizárólagos politikai hatalommal minden mai és ezutáni iskolát egyúttal családi otthonná is nem tesznek minden növendék számára, az iskola mindig az ismeretszerzés helye lesz első sorban, bár nagy lehetőségei vannak arra, hogy a nevelés egyéb feladatait a megszokottnál nagyobb mértékben teljesíthesse. Megint csak a tényeket, a nevelés valóságos alakjait nézve, bizonyos, hogy ezek között az iskolának a családi neveléshez való viszonya, kötött szervezete és tartalmi egyoldalúsága miatt sajátos helye van. Az iskolai nevelés immár beláthatatlan idő óta olyan alapvető alakja a nevelésnek, amilyen a családi. Ennek bensősége és mesterkéletlen teljessége, az iskolainak tudatossága és rendszeressége a többi alaknak mértéke és mintája.

A nevelés iskolai alakjának alfajai az iskolafajokban jelentkeznek, az iskolafajok pedig a rendeltetés szerint különülnek el. Az iskola feladata tehát meghatározza a nevelés alakját. Látszik ez először is abban, hogy az ép emberek és a fogyatékosok nevelése nem egyféle nevelés. A teljes kifejelettség mást jelent és elősegítése más eljárást követel, ha a „minden oldalú, egybehangzó fejlődés”-nek nincs akadály, mást, ha valamelyik irányban különös nehézséggel jár, vagy éppen lehetetlen. Az épek és fogyatékosok iskoláiban az iskolai nevelés különböző alakú; a fogyatékoság neme és mértéke, a segítség lehetősége, a nevelés szándékának más — orvosi, bírói, társadalmi — szempontokkal való kapcsolódása ugyanolyan sokféleséget teremtett már eddig a testi, értelmi, erkölcsi fogyatékosok iskolai vagy intézeti nevelésében is, amilyen az ép gyermekek iskoláiban kialakult. S koránt sincs vége a sajátos szükségletek kielégítésére törekvő újabb alakok kiépítésének (pl. nagyothallók, rossz szeműek, gyenge tüdőjűek iskolái).

A rendes iskolai nevelésnek határozottan elkülönült alakjai az általában művelő iskolák és a valamilyen foglalkozásra készítő szakiskolák. Az alap az iskolai nevelés állandó alakja, de a közös vonások annyira különbözően jelennek meg, hogy gyakran mintha el is tűnnének. Ezért hagyják ki a szakiskolákat a közoktatás fogalmából is, még inkább a nevelőintézetek köréből. Nehéz is azonos alapúnak látni pl. a középiskola és a fémipari vagy téli gazdasági szakiskola munkáját, pedig az iskolaiság egy csoportba sorolja mindezeket. Éppen ez a példa jellemző különben arra, hogyan állhatnak idegenül szemben együtvé tartozó intézmények, ha a közös lényeg — itt a nevelés gondolata — még nem tudatos vagy elhomályosult. Amint a szakiskolákat a nevelés szempontjából nézzük, egyszerre világos a helyök a köznevelés szervezetében; s amint a szakiskolák embereiben az alakítás tudata és szándéka jut a gondolkodás és törekvés középpontjába, nyomban megnő az erejük és így a sikerök is.

Mind az általában művelő, mind a szakszerű iskolák a magok körében is tovább tagolódnak s mindenik esetben más-más nevelést folytatnak. Ha nem így lenne, akkor nem lett volna szükség pl. az elemi,

közép- és főiskolák elkülönülésére, sem a különböző foglalkozások sajátos iskoláira. Természetes, hogy külön feladatát mindenik csak olyan mértékben töltheti be, amennyire a nevelésnek sajátos alakja benne kifejlődött. Ez biztosítja az egyes iskolafajok helyét is a szervezetben. Igazolja ezt a magyar polgári fiúiskola szomorú vergődése: világos okokból nem tudott a nevelés sajátos alakja általánossá lenni benne s így a sorsa örök bizonytalanság.

Az iskolai neveléssel rokon, de a családi neveléstől már egészen távol van az iskolaszerű intézmények munkája. Ide soroljuk a ma iskolán kívüli népművelésnek, régen szabad oktatásnak nevezett tevékenységet, a részint annak körében, részint külön szervezett tisztán szakszerű tanfolyamokat, valamint a tudományos és gyakorlati célzatú továbbképzés intézményeit. Ezek közös vonása: a szervezet lazasága, a növendék és az intézmény viszonyának alkalmoszerűsége, rendszerint a részvétel önkéntessége és többnyire a hatás megállapításának nehézsége. Így is különféle alfajokat látunk: az ismeretterjesztő egyes előadások, egy tárgyat részletesen kifejtő sorozatok, újat tanító tanfolyamok és a szakszerű továbbképzés mind egy-egy külön alakja a nevelésnek, ha aki végzi, komolyan veszi. Ezek az intézmények főképpen az értelemre és az értelem útján hatnak ugyan, de az erkölcsi alakulásnak is nevezetes mozgatói. Ha pl. megérezett hiányok pótlásával az egyéni érték fokozódásának érzését keltik, különféle társadalmi helyzetű és életkorú embereket egy gondolattal való foglalkozásban, újabb eredmények megismerésében egyesítenek s őket a különböző álláspontok egybevetésében, addigi nézeteik megvizsgálásában gyakorolják: efféle hatásokkal a résztvevőknek nemcsak gondolatait, hanem érzelmeit és szándékait is megerősítik vagy új irányba terelik. A tisztán gyakorlati célú tanfolyamnak is ez adja meg a jelentőségét. Ez tehát mind valóban alkalom a nevelésre, akár írástudatlanok, akár tanárok vagy mérnökök vagy bármilyen önálló emberek részesülnek benne. De világos, hogy itt szinte minden körülmény más, mint egyéb nevelésben és ezért az itt óhajtott eredményt a nevelésnek csak egészen sajátos, a mindenkori helyzethez mért alakjai érhetik el.

c) A nem nevelési rendeltetésű, de az embereket bensőleg állandóan alakító szervezetek az állam és az egyházak. Ezek egész élete, minden tevékenysége: alakítás. Az állami nevelés, egyházi nevelés tehát a nevelésnek szintén külön alakjai. E két kifejezést e pillanatban csupán abban az értelemben használom, ahogyan a családi nevelést értettük. Nem a családi szellemről vagy érdekről, nem a család által fenntartott nevelő intézményről volt szó, hanem a családban, közvelesen általa, a létezése következtében adva levő és folyó rendszeres alakításról. Így nézve, állami nevelés: az államnak, egyházi nevelés: az egyháznak, mint határozott szervezetnek a benne élők, hozzátartozók magatartásának — lelkiületének és tevékenységének — alakítására irányuló törekvése, ennek érdekében végzett igen változatos, tervszerű munkája. Ahogyan a családi nevelés alapvonása az, hogy a család életét a gyermekre való hatás tudata és szándéka vezeti, ugyanúgy az állam és az egyház is azzal nevel, hogy a maga életét a tagjaira való hatás gondolatával szabályozza. Ekként az államnak mindenik szerve a polgárokat alakítja azzal,

hogy őket gondozza, törvényes rendet jelöl ki és annak megtartására kötelez; az egyházak pedig a magok teljes munkáját azzal a szándékkal végzik, hogy híveiket megtartsák, hitökben megerősítsék és annak megfelelő életre vezessék. Mind az állam, mind az egyház különféle szerveket állít e célra, ezek között iskolát is, de amikor az állam és az egyház munkájáról, mint a nevelés sajátos alakjairól beszélünk, akkor nemcsak az állami és egyházi iskolázást értjük, tehát nem az állam és egyház iskolafenntartói szerepét jelöljük meg, hanem azt, hogy az állam és az egyház az ember egész életét áthatni igyekszik a maga szempontjaival. Így tehát a nevelés gondolata teljes kiterjedésében érvényesül; minden lépésnek, minden intézkedésnek az a törekvés az alapja, hogy azzal mindenki közelebb jusson az állam, az egyház szellemének megvalósításához.

Bizonyos, hogy a nevelés állami és egyházi alakját ez a szellem is meghatározza. Más a nevelés az önkényuralomban és a köztársaságban, más a különböző szervezetű vallásos közösségekben is. De ez már ismét az egyéni alakokra utal. Bármilyen különböző is a szellemök, az alapvető tény mindig ugyanaz: az állam élete, az egyház élete mindenestől nevelés akar lenni, ha tudatos. Életöknek feltétele ez; a nevelés szándéka tehát lényegökből fakad. Ez a szándék más-más külön alakban jelentkezik a nagy szervezetek egyes, határozott feladatú részeiben. A nevelés sajátos alakja áll előttünk a közigazgatásban, ha ennek az egyesekre, a hivatalnak a közönségre tett hatását meggondoljuk; az igazságszolgáltatásban, ha benne nem a megtorlás közvetlen kényszerűsége, hanem az igazságra való törekvés kifejlesztése és elterjesztése az uralkodó gondolat (erre vall pl. a kiszabott büntetés végrehajtásának felfüggesztése); a közrend fenntartásában, ha tudatosan a benső gátlások létesítése a szándéka (pl. a közlekedés szabályozásával); a közegészségügy rendezésben, amikor pl. a kórházba szoktatás és az egészséges életmód gyakoroltatása a törekvése; a jóléti gondoskodásban, ha nem a gépies segítség, hanem a munkaadás útján akarja a megélhetést biztosítani; és a nevelés sajátos alakját látjuk a hadseregben is, ha a személyi hatás jelentőségét ismerve, nem pusztán a katonai tennivalók gyakran lélektelen begyakorlása, hanem a honvédelem gondolatának beoltása a mindent egybefoglaló törekvése. Ugyanígy végig mehetünk az egyházak életén s kezdve az egyháztársadalmi intézményeken és végezve az istentiszteleten, mindenütt a rendszeres hatásnak egy-egy eszközét, az egészben a nevelés határozott alakját ismerjük fel.

Ezen a ponton szembetűnik, hogyan fonódnak egybe a nevelés különböző alakjai: az állam is, az egyház is nevelői feladatának tudatában használja a nevelés iskolai és iskolászerű alakjait, a maga módján mindkettő törődik a családi élettel, mint az új nemzedék és általában az együttélők alakítójával. Minél tudatosabb az állam és az egyház, annál jobban ügyel arra, hogy az ő területén a nevelés különféle alakjai valóban kiegészítői lehessenek egymásnak. Más kérdés, hogy ez a kiegészítés, a nevelés alakjainak elhatárolása és összeillesztése miért nem lehet teljes; ennek megvizsgálása nyilván éppen a nevelői tudatosság hiányait ismertetné fel.

d) A határozott irányban alakító szabad szervezetek: az egyesületek

és a pártok. Az egyesület fogalmába nem csupán az így nevezett testületeket értjük bele, hanem minden olyat, amelyben kötelezés nélkül, önként csatlakoznak egymáshoz egy célra törekvő egyének. Ide tartoznak mind az ifjúság, mind a felnőttek egyesületei. Itt az mutatja a nevelés körébe tartozást, hogy minden egyesületnek határozott célja és szervezete, sőt határozott szelleme is van, az tartja össze. Az alapgondolat tehát az, hogy az egyesület a tagjait valami közös munkában irányítja, arra szoktatja, tőlök ezt kívánja. Ha pl. az iskolai növendékek egyesületeire gondolunk, mind az önképzőkörben, segítő egyesületben és hasonlóknban, mind a több iskola növendékeit is egybefűző cserkészletben, Ifjúsági Vörös Keresztben, vallásos szövetségekben kétségtelen a nevelés szándéka, márcsak azért is, mert felnőttek állanak az élen. De ugyanúgy megvan ez a szándék ott is, ahol maga az ifjúság szervezi magát, a rokon gondolkodásúakat meg akiből ilyeneket akarnak alakítani. Ilyenek a főiskolai egyesületek tiszta, azaz nem kívülről mozgatott alakjai. Ilyenek a középső fokozatokon gyakran, néha az alsó fokozatokon is megjelenő rejtett szervezetek, amelyek hol a legnemesebb szándékkal, hol mással kapcsolnak össze rendesen egykorúakat. Mindig ott van elől egy vezető, aki tudja, mit akar, milyennek kívánja az egyesülés tagjait. A felnőttek egyesületeiben ugyanilyen jelenségeket látunk, akár társadalmi, akár szakmai, akár művelődési, akár milyen egyéb rendeltetésű egyesületet figyelünk meg. Az egyesületi életnek alakító hatása van; a tudatos vezetőség, bár sokszor nem ebben áll a célja, alakítani akar. Az egyesület célkitűzése, a tagok minősége, a vezetők törekvése igen sokféle lehet, de az kétségtelen, hogy egyesületi vezetése a nevelésnek egyik alakja.

A párt élete is alakítja a tagokat: szigorú keretekhez tartoznak alkalmazkodni. A párt elvein fordul meg az alakítás szelleme s a vezetők erején a mértéke. Igaz, hogy a pártban folyó alakulás sokszor idomulás; minél szigorúbb az u. n. pártfegyelem, annál inkább idomítás lesz belőle, annál kevésbé bírja el, aki maga szereti a lépéseit meggondolni. Mindez azonban csak megerősíti, hogy a párt vezetésében is az emberek tervszerű alakításának határozott, sajátos alakját kell látnunk.

Ezek a szabad szervezetek csak addig szabadok az egyénre nézve, amíg a belépést elhatározza, vagy amikor ott hagyja őket. Céljuk határozottsága és a szervezethez tartozás ereje szerint gyakran erősebb alakítók, mint a nevelés más alakjai (pl. egy ifjúsági egyesület mélyebb nyomot hagyhat a fejlődő ifjú lelkén, mint a nevelés iskolai alakja s a pártszervezet jobban meghatározza a felnőttet, mint az állam törvényeinek hatása). Ebből a nevelés alakjai között összetűzés is következhetik.

e) A köznevelés szervezetébe tartozik végül az alakító intézményeknek még egy csoportja: a művelődés szabad alkalmai. Csak alkalmak, hogy használja őket, aki a maga érdekében szükségesnek érzi. Egészen szabadok: nem köteleznek, egyenként nem is hívnak senkit, sem időtartam, sem egyéb mérték nem állít semmi korlátot az általuk művelődni, önmagát nevelni akaró ember elé. Gyakran nem is a művelődés szándékával nyúlnak hozzájuk. És mégis a nevelés egy-egy alakját kell bennük látnunk. A rádió és a hírlapok, színház és mozi, könyvtárak és múzeumok, állandó kiállítások, az élő irodalom és művészet, az irodalmi és tudományos előadások nyilván



nem a nevelés intézményei magokban nézve, de nyomban meglátjuk bennök ezt a szempontot, amint pl. a rádió műsorának összeállítására, a lapszerkesztés irányelveire, a hatásnak íróban és művészen ott élő vágyára gondolunk. Még akkor is így van ez, ha minden irányzatosság hiányzik.

A szellemi életnek mindezek nemcsak bizonyítékai, hanem irányítói is. A nevelés alakjai között az mutatja sajátos helyőket, hogy a nevelési viszonyrendszerintegyoldalú. Pl. a könyvtár igazgatója határozott szándékkal gyűjti a könyveket, de nem tudhatja, mi lesz az eredménye; a képtár vezetője tudja mit akar, milyen hatást szeretne elérni valamely művészi irány fejlődésének bemutatásával, de munkája az összeállítással véget ér; a tudományos előadó meg akarja győzni a hallgatót új eredményének jelentőségéről, de egyebet nem tehet, csak feltárja. A másik oldalon pedig az történik, hogy pl. valaki mindig meghallgat egy előadót, elolvassa valamelyik írónak minden művét, az azonban erről nem is tud, pedig talán ő a legerősebb alakítója annak a hallgatónak vagy olvasónak. Egyik esetben a hatás szándéka van magában, a másik esetben a hatás keresése. Rendszerint hiányzik az a személyes kapcsolat, amely a nevelésben annyira nevezetes.

4. A köznevelés szervezete határozott egység, de a nevelés természete ezt az egységet fejlődésre állandóan képessé teszi. Ide tartoznak ugyanis olyan jelenségek, amelyek még nem tekinthetők nevelésnek, mert még nem érvényesül bennök a hatás tudatossága és tervszerűsége, ilyen pl. sok család élete. S ide tartoznak olyan emberi kapcsolatok is (l. az e) pontot), amelyekben a nevelési viszony már nem lehet határozott, jól-lehet mindkét feltétele megvan, a hatás szándéka és a mások hatásának kívánása is. Mit jelent mindez a nevelés gondolatának sorsára vonatkozóan, mit hozhat e tekintetben a nevelői gondolkodás terjedése, arról érdemes lenne beszélni. Arról is, hogy a nevelésnek eddig mintegy vízszintes irányban szemlélt alakjai hogyan kapcsolódhatnak a függőlegesen nézett sorozattal, az egyesek fejlődése során, az iskolafokokon, különféle életutakon, a társadalmi rétegekben, határozott jellegű földrajzi viszonyok között megfigyelhető nagyon sokféle alakkal, — és mint teszi a kérdést még bonyolultabbá a harmadik szempont, a testi, értelmi, erkölcsi nevelés külön-külön való megfigyelése.

Mindez azt igazolná, hogy minél tisztábban jelentkezik a nevelés gondolata, annál inkább feltárul előttünk a nevelés sokfélesége és annál nagyobb szükség van arra, hogy a nevelés minden egyes alakjában annak sajátosságát teljesen kidolgozzuk. Ez egyrészt tudományos feladat, mert a nevelés fogalmából eredő egyetemes elveknek, a nevelés céljában, a nevelési viszonyban adva levő állandó tényezőknek különböző helyzetekben való érvényesülését kell megvizsgálni és biztosítani, az egyéni esetek rokon csoportjait megvilágítva és rendezve az egyéniséget kell lehetővé tenni. Másrészt azonban gyakorlati feladat is van itt előttünk, mert ahogyan a nevelésben minden kérdés, ez is és ez különösen csak a tapasztalás alapján bogozzható ki.

Amint a nevelői gondolkodás terjed, két lehetőséget kell felismerünk. A nevelői gondolkodás szétfolyhatik, vele maga a nevelés is elsekélyesedhetik; ekkor különféle alakjai egymás ellen dolgoznak. Vagy

pedig elmélyül a nevelői gondolkodás, ezzel a nevelés rendszeresebbé válik, különböző alakjai egymást támogatják és az egyetemes nevelői gondolkodás éppen a legrendszeresebbnek biztosítja a legnagyobb hatást. Jórészt az iskolai nevelőkön áll, hogy melyik lehetőségből lesz valóság.

Imre Sándor.

A munkaiskola és a régi iskola

A *felvilágosodás kora*, a XVII. és XVIII. század a nevelés történetének is egyik legmozgalmasabb korszaka volt. A felvilágosodás ugyanis fanatikus bizalommal viseltetett a nevelés mindenhatósága iránt. A teljes emberi egyenlőség eszméjéből kiindulva úgy gondolta a kor közvéleménye, hogy minden ember tulajdonképpen a nevelés által lesz azzá, ami. Tehát csak megfelelő közoktatásügyi reformokról, a nevelés új módszereiről, eszközeiről kell gondoskodnunk és az emberiség gyökerestől megújodik, a tökéletességnek eddig el nem képzelt fokáig emelkedik. Az emberiség eddigi hibáiért viszont a hagyományos nevelésnek, a közoktatásügynek hiányait tették felelőssé. Óstorozták, gúnyolták a régi iskolák elmaradottságát, természetellenes, lélekölő munkáját és a csalátkozhatatlanság meggyőződésével ajánlottak különféle merész újításokat. Ez volt a nagy pedagógusok és nagy pedagógiai áramlatok kora.

A felvilágosodás lehanyaglásával ez a nagy pedagógiai rajongás is alábbhagyott. A felvilágosodás túlzásai által méltán kiváltott reakció, majd az idealisztikus és romantikus irányok az érdeklődést egy időre más irányba terelték. Végül a múlt század közepétől kezdve *Herbartnak* nagy következetességgel átgondolt és részletesen kidolgozott, egységes, összefüggő pedagógiai rendszere hosszú időre csaknem egyeduralkodóvá lett a legtöbb kultúrállam közoktatásügyében. Az ő hatására vált a pedagógia tudatossá, tervszerűvé, tudományosan megalapozottá. Ámde Herbart nevelő-oktatást végző iskolájával szemben egyes pedagógusok részéről nemsokára súlyos elégedetlenség merült fel, különböző újítási törekvések jelentkeztek, illetve az előző századok reformeszméi ismét felújultak. Ezekből a különféle újítási törekvésekből alakult ki azután a századforduló körül az a mozgalom, melyet *munkaiskolának* neveztek el és amely, főleg a világháború óta, lázas, szinte ideges reformvágyat keltett életre.

A munkaiskola névvel jelölt irányzat azonban korántsem olyan egységesen átgondolt és kidolgozott rendszer, mint amilyen Herbart pedagógiája. Inkább *gyűjtőnév*, amely alatt igen különböző, sokszor nehezen összeegyeztethető pedagógiai törekvések húzódnak meg és amelyekben sokszor alig van más közös, mint az u. n. *régi*, vagy *tanulóiskola* elítélése. Amit e negatívum mellett pozitívumként óhajtanak, amit a régi helyébe újként állítani akarnak, arra nézve már igen különböző véleményekkel találkozunk még a munkaiskola híveinek táborában is.

Éppen ezért a munkaiskola mindvégig érthetetlen kaoszként áll azok előtt, akik abban egy határozott fogalmat, egységes rendszert keresnek. Ha tehát munkaiskoláról tisztább képet akarunk nyerni, analizálnunk kell azokat a főbb törekvéseket, melyek e névvel kapcsolatban jelentkezni szoktak.

A munkaiskolában első sorban a *felvilágosodás* pedagógiai eszméi éledtek újra. Így különösen a *pedagógiai naturalizmus*, melynek csúcspontja *Rousseaundl* található. Eszerint minden ember eredetileg, születésénél fogva jó és jó marad mindaddig, míg természete, hajlamai szerint fejlődik. Ezért nemcsak helytelen nevelés, hanem egyenest káros rombolás, valósággal lélekgyilkosság az az eljárás, amikor nevelés, oktatás ürügye alatt a gyermek eredeti hajlamait korlátozzuk. A helyes nevelésnek első sorban a gyermek lelkét kell behatóan tanulmányoznia és a gyermeki természet spontán megnyilvánulásait követnie. Tehát minden korban csak azt kell tanítanunk, ami a gyermek természetes tudásvágyát kielégíti, azt is lehetőleg a természet után, nem pedig mesterkélt, természetellenes eljárásokkal. A gyermeki lélek a tanulás közben jusson állandó aktivitáshoz és inkább a nevelő legyen passzív, aki csak lesi a gyermek természetes megnyilvánulásait, aktivitásának eredményeit és annak megfelelően alakítja környezetét, biztosítja a gyermek öntevékenységének külső feltételeit. Ebből folyik továbbá a játszva-tanulás jel-száva, a gyermek minden megerőltetésének óvatossága és az a dédelgető, szentimentális pedagógiai liberalizmus is, mely szinte csak térdre borulva engedi megjelenni a nevelőt a Gyermekek Öfelsége előtt (Ellen Key, Gurlitt).

Nagyrészt szintén Rousseau naturalizmusára vezethető vissza az az irányzat is, mely *gyermeklélektani* vizsgálatok alapján iparkodik a gyermeknél bizonyos fejlődési korszakokat megállapítani és mindegyik korszaknak egy speciális érdeklődési kört tulajdonítani. Ennek alapján törekszenek ez irányzat hívei az oktatás anyagát és módszerét megadni (Decroly, Nagy László).

További tényezője a munkaiskola mozgalmának a *gyakorlatiasság*, a *hasznossági elv*, mely szintén a felvilágosodás pedagógiájának utilitarizmusára vezethető vissza. Eszerint az iskolát a gyakorlati élethez minél közelebb kell vinni és csak oly ismereteket kell tanítani, melyeknek a tanuló majd gyakorlati hasznát látja (filantropisták, pietisták). E hasznossági törekvésekből és az iparnak a XIX. századbeli általános fel-lendülése nyomán kezdtek a múlt század végén különböző országokban, így nálunk is külön tárgyként bevezetni a *kézügyességi és kézimunka-oktatást* (Guttenberg, Láng). Majd *Pestalozzi* és *Fröbel* elveit felújítva iparkodtak a kézimunkát az általános nevelés és jellemképzés érdekében is mindjobban alkalmazni (Werkunterricht), sőt lehetőleg minden tárgy tanításába valamilyen módon a fizikai munkát belevinni (Lay, Scherer).

Majd egyesek a munkaoktatást összekapcsolják *szociálpedagógiai* törekvésekkel. Az egyéni munka helyett a közösségben végzett munka nevelő értékét hangsúlyozzák és az iskolát osztályok helyett *munkaköz-szösségekre* tagolják (Dewey, Montessori). Sőt az igazi *állampolgári nevelést* is a közösségben végzett munkával gondolják legjobban megvaló-

síthatónak (Kerschensteiner). Így került az egész iskola tantermek helyett műhelyekbe, mint amely inkább megfelel az állam kicsinyített másának.

Nem csekély hatással volt a munkaiskola elterjedésére a *marxizmus* is, mely minden érték egyedüli forrását a termelő munkában látja. Így alakult ki a szociáldemokrata és kommunista iskolákban a *termelő munka iskolája* (Blonsky, Bund entschiedener Schulreformer), ahol a munkát már nem csupán nevelő értéke miatt, hanem gazdasági javak termelése érdekében is alkalmazzák.

Más részről a munkaiskolát csupán *módszertani elvnek* tekintik (Rissmann), a fizikai munkát csak a szellemképzés eszközeként alkalmazzák. Amde a szellemképzést nemcsak a manuális munka szolgálhatja, hanem, sőt olykor még inkább a tiszta *szellemi tevékenység* is. Így terjed ki a munkaiskola elnevezés a szellemi tevékenységgel oktató iskolára is (Gaudig, nálunk már jóval előbb Salamon), ahol a manuális munka már nincs állandóan az előtérben, miként az életben is mindinkább a szellem helyettesíti a test munkáját.

Azonban a szellemi tevékenység terén is egyesek csak az *alkotó, teremtő munkának* tulajdonítanak igazi nevelő értéket, ahol a gyermek intuíciója, alkotó fantáziája és sajátos egyénisége kellőképpen érvényesül. Az iskola legfőbb feladata e szerint az alkotó lelkület ápolása, az önmagából termelő tevékenység éltetése, a kezdeményező szellem nevelése (Ferrière, Lechnitzky, Domokosné.)

Ezekén kívül a munkaiskolához csatlakozik még néhány hasonló, főleg a gyermeklélektanra alapított elv, de ezen irányzat híveinek vallják magukat sokan olyanok is, akiknél a munkaiskolát minden elvszerű megalapozás híján néhány *ötletszerű, új didaktikai fogás* jelenti, akiknél az a lényeges, hogy lehetőleg mindent másként csináljunk, mint eddig.

Az itt kianalizált sokféle elv és a belőlük vont következtetések, valamint a régi iskola módszerei is a munkaiskola irodalmában és gyakorlatában bonyolultan egymásba szövődnek. Hiszen a gyakorlatban egyik se alkalmazható egymagában következetesen. Így alakult ki azután a munkaiskolának olyan zavaros képe, ahol már ez irányzat hívei sem igen tudnak tájékozódni és egymást is alig értik meg. E zavarban egyesek oly módon próbáltak rendet, világosságot teremteni, hogy a munkaiskola különböző árnyalatait más és más névvel jelölték. Így jött létre a *cselekvő iskola, a tett iskolája, aktív iskola, alkotó iskola, munkáltató iskola, az öntevékenység iskolája, az élet iskolája, új iskola* stb. elnevezés. Amde ezekhez az elnevezésekhez se tapad határozott fogalom, ezeket is különféleképpen értelmezve és egymással felcserélve használják, ami által a zavar csak fokozódik. Így vált a munkaiskola a pedagógia történetének egyik legnagyobb hatású, de egyúttal leghomályosabb, legzavarosabb mozgalmává, melyet végül ma szinte mindenki a maga egyéni értelmezése szerint próbál magyarázni, alkalmazni és amellyel szinte minden pedagógiai reformtörekvés kapcsolatot keres.

Napjainkban e mozgalom mintha már az erjedés, a forrásállapot befejezéséhez ért volna. A valóban értékes elvek kezdenek leülepedni, de egyúttal kezd lehiggadni a munkaiskola iránti rajongás is, sőt egyes helyeken, főleg Németországban ellenhatásként valósággal ellenséges

hangulat kezd vele szemben kialakulni. Nálunk is kezdik már óvatosabban megítélni a munkaiskola jelentőségét. Még ez irányzatnak oly elszánt híve is, mint *Szenes Adolf* (A munkaiskola mérlege. A cselekvés iskolája, III. évf. 7—8. sz.) aggódomba látja a munkaiskola körül fenyegető zavarokat és felelőssége tudatában bölcs mérséklettel iparkodik a jelentkező kinövéseket lenyesegetni, a munkaiskolát a „rég” iskolával bölcsen összehévíteni. Ma már talán meg lehet kísérlénünk azt a nehéz, sőt mondhatjuk merész feladatot, hogy a munkaiskolát az u. n. régi iskolával összehasonlítsuk és közöttük pártatlanul igazságot szolgáltatassunk, megjegyezve, hogy a „munkaiskola” elnevezést itt mindvégig *gyűjtőnévként* használjuk a hasonló elnevezésű és törekvésű irányok egységes jelölésére.

A munkaiskola megbecsülhetetlen érdeme, hogy ismét óriás mértékben felfokozta az érdeklődést a pedagógiai problémák, főleg a didaktika, a módszertan kérdései iránt. Felrázta a nevelői lelkiismeretet, a pedagógiai felelősségérzetet, mely nem elégszik meg kényelmes, hagyományos eljárásokkal, hanem megalkuvás nélkül keresi a nevelés, az oktatás jobb, eredményesebb útjait. El kell ismernünk, hogy az u. n. munkaiskolákban a legbuzgóbb, szinte fanatikus pedagógiai tevékenység folyik, ahol a tanérok sokszor szó szerint véve erejüket meghaladó pedagógiai tevékenységet végeznek és minden tiszteletet megérdemel az a nagy lelkesedés, mely ez irányzat híveit áthatja.

Ezzel szemben igen nagy hibája a munkaiskolának, hogy az oktatás terén a legnagyobb zavart, bizonytalanságot keltette. Elismerten kiváló, régi tanérok is meghökkenve, tanácstalanul állnak, mikor a munkaiskola új módszerének, mint az egyedül helyesnek és korszerűnek alkalmazását kívánják tőlük. Meginog bizalmuk eddigi jól bevált eljárásukkal szemben, az új pedig csak érthetetlen kaoszként áll előttük nem egészen saját hibájukból. Így azután bizonytalanul, tétován, elkedvetlenedve folytatják munkájukat. Másokat viszont talán éppen e misztikus homály vonz, avagy éppen csak divatból csatlakoznak a munkaiskola híveinek táborához. Hiszen a munkaiskola ma kétségtelenül pedagógiai divat, a divatot pedig illik követni akár értjük, helyeseljük, akár nem, mert különben mint ósdi múmiákat kinevetnek, lesajnálják. Így azután a munkaiskola cégére alatt sok helyen valószínű pedagógiai kuruzslás folyik, amit olykor fölényesen a modern pedagógia vívmányaként mutogatnak és a még tájékozatlanabbak buzgó lelkesedéssel le is másolnak.

Amellett a munkaiskola harcias irányzat is, mely a maga elveivel szemben dogmatikus elfogultságot, ellenfelei iránt viszont nagyfokú türelmetlenséget és támadókészséget mutat. Mivel pedig a negatívumban, valaminek a tagadásában mindig könnyebb megegyezni, mint a helyébe állítandó pozitívumokban, valami ellen mindig könnyebb hangulatot kelteni, pártot teremteni, mint valami mellett, így a munkaiskola táborának is legfőbb összetartó eleme a közös ellenfél, a „rég” iskola elleni harc. E közös céltablába kíméletlenül lövik a legkeményebb kritika nyilait, de annál érzékenyebbek, ha saját működésüket éri bírálat. Megvannak győződve, hogy az ő módszerük nemcsak a legjobb, hanem az

egyedül jó és minden más nemcsak tökéletlen, hanem egyenest káros, veszedelmes.

A munkaiskola egyes rajongói saját iskoláikról a legnagyobb dicsérettel nyilatkoznak, ahol minden gyermek határtalanul tudományszomjas, találékony és iskoláskorának néhány éve alatt képes magától rájönni olyasmikre, amiken az emberiség legnagyobb elméi évezredekken át hiába törték a fejüket. A tanerők is itt csupa tökéletességek, mintaképek. Ezzel szemben a régi iskoláról a legsötétebb képet festik, mint ahol csak üres, értelmetlen szajkózás folyik, kaszárfafegyelem uralkodik, amibe a tanulók belefásulnak, elkedvetlenednek, az önálló gondolkodásról leszoknak és végül elbutulva, tanítóik nélkül gondolkodni is képtelen lényekként hagyják el az iskolát. Ennek az iskolának tanerői csupa karikatúrák, lélekgyilkosok, gyermekhőhérok.

Még egy 1934-ben megjelent, egyébként sok érdekes gondolatot tartalmazó magyar pedagógiai munka előszavában nem kisebb tekintély, mint *Ferrière* is úgy nyilatkozik a régi iskoláról, mint amely legfeljebb arra jó, hogy „sok ismerettel rendelkező, de társadalmi érték nélküli egyéneket termeljen, valójában azonban aláássa és észrevétlenül tönkretesz a faj életerejét.” „Dolgoznak ezekben az iskolákban?” — kérdi. „Nem”, — hangzik a kategórikus felelet — mert „a robotmunka nem igazi munka!” Minden ilyen munka : „idővesztés. Sőt több : lelki deformálás, tehát valóságos baj.”

Ilyen kemény kritikák hallatára megdöbbenve kellene arra eszmélnünk, hogy néhány évtizeddel ezelőtt mi is ilyen elmesorvasztó, lélekdeformáló iskolába jártunk, ahonnan csak gondolkodásra képtelen, társadalmilag értéktelen egyének kerülnek ki. De vigasztalhat bennünket az a tudat, hogy hiszen a munkaiskola fanatikussai is valamikor iskolatársaink voltak és ugyanilyen iskolából került ki a mult század sok elméleti és gyakorlati lángelméje is. Azt pedig már csak nem lehet tagadni, hogy a kultúra a mult század folyamán, tehát a munkaiskola elterjedését megelőzőleg is óriási lépésekkel haladt előre, ami nem éppen a legrosszabb bizonyítvány ama „rég” iskoláról. Viszont arról sincs tudomásunk, hogy a munkaiskolának immár több évtizedes multja után tanítványainak ezrei Übermenschekként emelkednének ki a régi iskola neveltjei közül. Épigy nem tudjuk azt sem, hogy hány faj pusztult már ki a munkaiskola hiányában és, hogy ma valóban egyes fajok életereje hanyatlást mutat, azért talán mégsem a régi iskola felelős.

Minden esetre túlzott fontosságot tulajdonítanak az iskolának, illetve az iskola régi vagy új szellemének azok, akik úgy gondolják, hogy ettől függ az egyének, sőt egész fajok minden boldogulása, egész életereje. *Az iskola minden esetre sokat tesz, de nem mindent*, amint ezt tévesen már a felvilágosodás pedagógusai is gondolták.

Nem akarom azonban fehérre mosni a szerecsent. Nem állítom, hogy régen minden jó, kifogástalan volt. Bizonyára akadtak a multban tanárok, akiknek tanítása legalábbis igen közel állott a munkaiskola által méltán ostorozott üres szajkózáshoz, verbalizmusához. Ilyesmire sokszor akarata, jobb belátása ellenére is vetemedett az a tanár, akit pl. latin-görög szakos oklevéllel hirtelen természetráznak, vagy matematikus-fizi-

kus létre görög-pótlónak tanítására osztottak be. És — hiszen emberek vagyunk — bizonyára voltak régebben is kényelmes, hanyag tanárok, akik azon kívül, hogy tanári fizetést húztak, vajmi csekély pedagógiai munkásságot fejtettek ki. De gondoljuk el, mit vinnének véghez ilyenek egy modern munkaiskolában?

Nem valószínű azonban, hogy az üres szajkózást, verbalizmust, szeretetlen ridegséget bármelyik tanárunk is elvszerűen, pedagógiai meggyőződésből alkalmazta volna. És éppen a munkaiskola hívei közül is sokan hangoztatják, hogy a múltban szintén voltak kiváló pedagógusok, sőt olyanok is, akik már a munkaiskolától megkívánt egyes elveket tudatosan alkalmazták. Hiszen újabban mindinkább emlegetik, hogy a munkaiskola nem egészen parvenü jövevény, hanem századokra visszamenőleg ki lehet mutatnunk őseit. Amde — mondják — régebben egyes kivételek voltak jó, a munkaiskola elveit ösztönszerűen megérző tanárok, az iskola hivatalos szelleme, az *intézményes régi iskola* mégis a verbalizmus, a szajkózás szolgálatában állott.

Hogy mennyire tartható fenn ez a vád, annak elbírálására végigtanulmányoztam az összes rendelkezésemre álló *hivatalos utasításokat*. Találtam is olyant, melyre talán a maga egészében ráillik az u. n. „rég iskola” jellege. Amde ez valóban régi időből, még a XVIII. századból származik. T. i. közoktatásügyünk első intézményes rendezőjének, az 1777. évi *Ratio Educationis*nak hivatalos módszerét jogosan illehetjük az emlékeztetőhöz verbalizmus vádjával. Azonban az Erdély számára 1781-ben kiadott *Norma Regia* már nyomatékosan hangsúlyozza, hogy nem szabad az emlékeztetőt feleslegesen megterhelni, hanem inkább az értelmet kell fejleszteni és a tanulókat kezdettől fogva gondolkodásra, az összefüggések kutatására kell nevelni. Tehát iskoláink hivatalos szelleme elég régen, már jó másfél századdal ezelőtt pálcát tört az emlékeztetőhöz verbalizmus felett és az azóta kiadott hivatalos utasítások mindjobban távolodnak attól. Közoktatásunk törvényes rendezése óta megjelent tantervi utasításokban pedig már sokszor szószerint megtaláljuk amaz elveket, melyek elismeréséért a munkaiskola hívei még ma is hevesen harcolnak. Ennek igazolására az alábbiakban csak néhány példát óhajtok idézni.

A VKM. által 1886-ban kiadott „*A gymnasiumi tanítás terve s a red vonatkozó utasítások*” általános utasításai között a következőket olvashatjuk: „Óvatos tartózkodással semmit sem szabad [a tanárnak] elvonnia növendékei *önmunkássága* elől, úgy hogy maga semmit se végezzen, amit valamely tanuló által szintoly helyesen és jól elvégeztethet. Tanítása inkább célok kitzűzésében álljon, melyek megoldásában a tanulóifjúság szellemi erejét edzi, értelmét fejleszti”. (36. l.) Ugyanezt tartalmazza az 1903. évben 43,381 sz. miniszteri rendelettel kiadott gimnáziumi tantervi utasítás is, hogy az újabbakat ne említsük.

A VKM. 1905. évi június 16-án 2202 eln. sz. rendeletével kiadott „*Tanterv és utasítás az elemi népiskolák számára*” pedig a következőket mondja: „Az Utasítás erősen hangsúlyozza, hogy amennyire lehet és szükséges, vezessük a gyermekeket a *szabadba*, hogy igazán a dolgok szemléletéből indulhasson a tanítás. Formai tekintetben pedig legfőbb,

hogy *önmunkásságra* szoktassuk a gyermek esztét.” (9. l.) Az iskola — mondja tovább az utasítás — a testi ügyességet is fejlessze, cselekedtessen: „A *cselekedtetés* az elméleti tanítást is a legelevenebb, leggyümölcsözőtöbb módon szolgálja. A legsúlyosabb feladatokat rója azonban a tanítóra az egész methodika legfőbb elve, az, hogy a gyermeket *szellemi önmunkásságra* szoktassuk . . . Ez kizárja, hogy az ismereteket készen adjuk át növendékeinknek. Nekik maguknak kell dolgozniok, hogy megszerezzék őket.” (86. k. l.)

Az 1911-ben kiadott „*Tanterv és utasítások az állami elemi iskolai tanító- és tanítónőképző-intézetek számára*” általános része szerint a tanítás „a tanárnak és az osztálynak közös, együttes, egységes, meg nem bontható *cselekvése*. Az elemi iskolán kezdve, a középfokú iskolákon végig minden ésszerű tanítás az . . . Akár az egyik, akár a másik fél részéről a *passzívítás ki van zárva* . . . A tanár legfőbb feladata ennek a munkának vezetése, irányítása, felügyelete.” Helyteleníti az utasítás az ex kathedra prelegálást, a tankönyv vagy iskolai jegyzet szövegének betanulását stb.

Amit az utasítások *általános része* megkíván, természetesen fokozott mértékben hangsúlyoz olyan tárgyaknál, ahol ezek az elvek különösen alkalmazhatók, mint a *menyiségtanban* és a *természettudományi tárgyakban*. De hasonló elvek megvalósítását kívánják az utasítások az olyan tárgyaknál is, melyek tanítási módszere egyébként a tárgy természeténél fogva inkább csábít az u. n. „rég”i módszerhez. Így az 1903. évi 43.381 sz. miniszteri rendelettel kiadott „*Utasítások a gimnázium tantervéhez*” a *történet* tanítására nézve a következőket írják elő: „A tanár és a tanulók *együttműködésének* folytonosnak kell lennie a tanítás minden szakán és fókán keresztül. A tanár nem érheti be az osztály *passzív érdeklődésével* . . . nagy hibát követ el, ha a főiskolai prelegálás utánzásába téved, osztályának pusztá figyelmével megelégszik és *tevékeny foglalkoztatásával* éppen nem gondol vagy azt lanyhán veszi.” (184. l.)

Az újabb tantervi utasítások természetesen mind világosabban domborítanak ki olyan elveket, melyeket a munkaiskola követel. Így a VKM. 1434 eln. sz. rendelete által 1927-ben kiadott „*Tanterv és utasítás a polgári fiúiskolák számára*” általános részében előírja, hogy „A *gépies tanulás teljes mellőzésével* gondolkodást és megértést, ügyességet és öntevékenységet kell fejlesztenünk.” (35. l.) A növénytan, állattan és természettan tanításánál alkalmazott elvek pedig valóban alig hagyhatnak kívánnivalót a munkaiskola hívei részéről.

Az iskola *intézményes szelleme* tehát már legalábbis fél évszázad óta éppen az ellenkező elveket írja elő, mint amivel a munkaiskola hívei a régi iskolát vádolják és a hivatalos utasításokban már nagyapáink idejében megvalósultak olyan elvek, amikért még most, az unokák idejében is újítoökként harcolnak a munkaiskola hívei. Ez pedig olyan anakronizmus, mintha ma — mondjuk — a jobbagság intézménye ellen küzdénénk. A munkaiskola harcias hívei tehát nyílt kapukat lövetnek és keresztes hadjáratot hirdetnek fiktív ellenség ellen, amelyet éppen olyan-nak alkotnak, hogy könnyen legyőzhessék. Mert olyan karikatúra-iskola,

amilyennek a régi iskolát festik egyesek, inkább csak a fantázia terméke és intézményesen már régen eltemették.

Nem állítom ugyan, hogy az oktatásnak intézményes szelleme a gyakorlatban is mindenütt megvalósult volna, de ennek az az oka, hogy egyes tanerők nem sokat törődtek a hivatalos utasításokkal. Az ilyen tanerőket tekintve pedig valóban közömbös, hogy iskolánk régi vagy új szellemű-e, sőt a rossz tanerők egy modern munkaiskolában bizonyára még rosszabbul tanítanak és munkájuk még nehezebben ellenőrizhető volna, mint a régi iskolában.

Mindezek szerint a mérsékelt szellemben dolgozó munkaiskola és a tantervi utasításokat becsületesen végrehajtó u. n. régi iskola között inkább csak elnevezésben van különbség, nem pedig működésükben, mint ezt újabban a munkaiskola egyik előharcosa, *Loschdorfer* is elismeri. (Orsz. Polg. Isk. Tanáregyesületi Közlöny 1933. 241. kk. I.) Ezért sokkal helyesebb a munkaiskola nevét mellőzve egyszerűen az utasításokra hivatkoznunk, ami világosabb, határozottabban érthető, míg a munkaiskolának, mint új pedagógiai találmánynak szorgalmazásával csak sokatmondóan keveset értünk. És aki idáig az utasítások szellemében jól tanított, nyugodt lehet, hogy a mérsékelt szellemű munkaiskola követelményeinek is kellő mértékben eleget tesz.

Ámde — merülhet fel az ellenvetés — éppen az a kérdés, vajjon ez a „mérsékelt“ munkaiskola valóban a helyes értelemben vett munkaiskola-e? Folyik-e ott annyi és olyan munka, mely megérdemli a munkaiskola elnevezést? Ezzel azonban olyan problémához értünk, mely körül — mint láttuk — a munkaiskola táborában is a legeltérőbb véleményekkel találkozunk. Ezért most kíváncsúnak látszik, hogy kritikai mérlegelés alá vesszük a munkaiskolával kapcsolatos elveket.

A munkaiskola a *testi munka* pedagógiai felkarolásával kezdte meg hódító hadjáratát és még mindig sokan iparkodnak minden alkalommal testi munkát beleerőltetni az oktatásba, hogy ezzel annak munkaiskola jellegét biztosítsák. A testi munkának megbecsülése, nevelő értékének felhasználása megfelelő helyen és mértékben nem is kifogásolható, hiszen az ember nemcsak lélek, hanem test is. Ámde ne felejtjük el, hogy az ember magasabbrendű része mégis szellemi lelke. Ez különbözteti meg az állattól, ez irányítja a testet is. A legügyesebb kéz is tehetetlen megfelelően művelt ész nélkül, viszont kellő szellemi műveltség csaknem minden testi munkát pótolhat. Ma pedig, amikor a testi munkát minden téren a szellemi munka kezdi helyettesíteni, anakronizmus volna a testi munka túlzott erőltetése az iskolában. Hiszen a szellem nélkül végzett testi munka úgyszólván csak utánzás, az igavonó jószág vagy a gépek munkájához hasonló igazi robot, aminek semmi esetre sincs több nevelő értéke, mint a szavak szajkózásának. Tehát a testi munka önmagában nem jelent pedagógiai szempontból feltétlen értéktöbbletet; *nemcsak tanulás, hanem testi tevékenység is lehet pedagógiaiilag értéktelen.*

Alapjaiban téves az a felfogás is, hogy csak a testi munkával kapcsolatos tanulás nyújt igazi ismereteket. Ne felejtjük el, hogy a görög nép minden fizikai munkát, mint szabad emberhez nem méltó *banauziát* talán valamennyi népnél jobban megvetett, eszménye a tiszta szellemi,

isteni tevékenység, az *elmélkedés* volt. Mégis a görög nép minden idők legnagyobb kultúrnépe és minden esetre inkább tekinthető ideálnak, mint korunk örökösen furó-faragó soförtípusa.

Felesleges tehát a testi munkának erőltetése tisztán *szellemtudományi* tárgyaknál csupán azért, hogy tanításunk munkaiskola jellegű legyen, mint pl. az osztályban német órán birkózást rendeztetni a „ringen” ige tanulásánál. A *dramatizációsok* is igen sokszor erőltetettek és nevetségbe fulladnak.

Még a *redlis* tárgyaknál, illetve *kísérleti* tananyagnál is csak akkor végeztessünk testi, manuális munkát, ha annak pedagógiai értéke valóban indokolható. Ne célnak, hanem *eszköznek* tekintsük a munkát, amelyet csak addig használunk, míg a célt másnál jobban szolgálja. Téves általánosítás az a felfogás is, hogy a gyermekeket természetüknél fogva csak a tevékenység érdekli és irtóznak a passzív befogadástól. Hiszen akárhányszor örömmel abbahagyják a tevékenységet erre a felszólításra: „Na, gyerekek, most valami érdekeseget fogok mesélni!” *Nemcsak unalmas recipiálás, de unalmas, lélekölő munka is van, amint mindkettőt lehet érdekessé is tenni.*

Túlzásnak kell minősítenünk azt a törekvést is, hogy a kísérleti tárgyaknál *minden kísérletet* a tanár helyett a tanulók végezzenek. Hiszen nem egy kísérletnek didaktikailag értékesíthető, demonstratív elvégzése még a szaktanár rátermettségét is próbára teszi. Ha ilyeneket a gyakorlatlan tanulók, sokszor primitív eszközökkel végeznek, rendszerint csak félig-meddig sikerült, homályos jelenség jön létre, amiből a tanulók semmit se látnak tisztán, határozottan és végül csak a tanár szavára hiszik el, hogy minek is *kellett volna* jelentkeznie. Ilyesmiből a tanulók csak arra nevelődnek, hogy homályosan látott, felületesen értett, zavaros megfigyelésekre építsék tudásukat. Utólag, a tanár világos bemutatása után gyakorolhatják az ilyen nehezebb kísérleteket is a tanulók otthon vagy az iskola laboratóriumában, de ne akarjunk mindent a tanulók kísérletezésével felfedeztetni. Egyébként a kommandóra végzett kísérletek nagyon is távol esnek az igazi felfedező tevékenységtől, a kutató munkától.

Ma már különben a munkaiskola híveinek nagy része nem is tulajdonít túlnagy pedagógiai értéket a testi, manuális munkának. Annál inkább szorgalmazzák azonban az *öntevékenységet*, az *alkotó munkát*, amin első sorban *szellemi munkát* értenek. Valóban rá is kell nevelnünk a gyermeket arra, hogy saját munkája és töprengése útján is tudjon minél több új ismeretet szerezni. Ámde itt se mehetünk bizonyos határon túl. Hiszen a felnőttek is kénytelenek legtöbbször más úton, könyvből vagy mások közlése által gyarapítani ismeretüket és nem várhatjuk a gyermektől se, hogy minden szükséges ismeretét magától szerezze meg. Érthetően meddő marad a tanár verejtékes erőlködése, amikor pl. a Descartes-Snellius-féle fénytörési törvényt akarja a tanulókkal kitaláltatni.

E téren sokan azért esnek túlzásba, mert nem ismerik a *didaktikai* és a *heurisztikus módszer*, vagyis az *oktatás* és a *kutatás* módszerének lényeges különbségét. Más módszerrel kell az új igazságokat kutatnunk és másként a már ismert igazságokat közölnünk. Nem taníthatjuk pl. a történelmet levéltári vagy valamely nyelvet nyelvészeti kutatások végez-

tetésével, amint hiába próbálnók utánoztatni a fürdőben heurékázó Archimedeust vagy a fejére esett almán elmélkedő Newtont. Ellenben kitűnően megtaníthatjuk Archimedes törvényét a hidrosztatikai mérleggel, aminek bizonyára hírét se hallotta a kiváló görög bölcs, a gravitáció törvényét pedig szépen meg lehet értetnünk Cavendish vagy Eötvös ingájával, amit viszont Newton távolról sem ismert.

De túlzott önérzetre is nevel és az igazi kutatásról teljesen ferde képet terjeszt az, ha a gyermekkel elhitetjük, hogy az ő inkább játékszerű kutatgatása mindjárt tudományos értékű bűvárkodás. Ha egy 8—10 éves elemistát megbízunk a város vagy városrész történetének „*kutatásával*” és az ifjú történettudós a nagynéniktől és házmester bácsiktól néhány kétes adatot összeszedve azokból a szülők, esetleg az egész rokonság segítségével „tudományos” értekezést állít össze az osztály számára, könnyen azt képzei, hogy ilyesféle módszerrel jött létre pl. a Hóman-Szekfü-féle történelem is. Játéknak, tanulságos szórakozásnak mindez nagyon jó és értékes lehet, de ne nevezzük *tudományos kutatásnak* és annak eredményét ne állítsuk be kétségtelen tudományos igazságként.

Szellemi öntevékenység általában csak a *spekulatív tananyagnál* alkalmazható. Tényeket kiokoskodni vajmi nehéz. Láttam pl. cselekedtető történettánitást, ahol a tanár nagy erőlködéssel parkodott kiokoskodtatni még azt is, hogy ki volt Mohamed utóda. Az ilyesmit természetesen csak azzal a módszerrel „találhat ki” a tanuló, hogy vagy lopva kikeresi a tankönyvből, vagy pedig otthon már előre elkészül. Ezt pedig aligha nevezhetjük különleges értékű módszernek.

De további veszéllyel is jár, ha a gyermeket arra neveljük, hogy mindent inkább higgyen a maga jól-rosszul végzett kutatásainak, mint a megbízható szakemberek közlésének. Ezzel ugyanis aláássuk a legfőbb nevelő eszköznek, a *tekintélynek* alapjait. Ugyanígy a tekintélyt és a fegyelmet rombolja az is, ha a tanulók a tanár egy mondatát se tudják végighallgatni belefecseggés nélkül. Korunk pedig elsősorban olyan egyéneket kíván, akik tudnak *tekintélyt tisztelni és fegyelmezetten viselkedni*.

A munkaiskola fanatikusai a tantermeikben uralkodó állandó zajt, izgést-mozgást a *lázás munka* jeleként szokták ugyan magyarázni, pedig ez sokszor éppen a komoly szellemi munka akadályja és a fegyelmetlenség jele. Főleg népesebb osztályokban képtelenség így eredményt elérni. Erre ugyan azt szokták felelni, hogy népes osztályokban semmiféle módszerrel se lehet eredményesen tanítani. Pedig hányan vagyunk, akik 60—80-ad magunkkal is tanultunk egy osztályban és talán nem egészen eredménytelenül. Természetesen nem a fecsegtető módszerrel, mert minden esetre másként kell tanítani a kisebb és másként a nagyobb létszámú osztályban.

Sokan túlzott eredményt várnak a *munkacsoportok* alkotásától. Ilyen csoportos foglalkoztatás indokolt lehet főleg olyan munkánál, amit nem végezhet mindenki külön (pl. eszközök híján vagy a munka nagysága miatt). Ilyen csoportmunkánál legfőbb érték a *munka megszervezése*, tehát ezt is lehetőleg a tanulók végezzék el egymás között. Nem szabad azonban figyelmen kívül hagynunk, hogy a sok csoportos munka könnyen leszoktathat éppen az öntevékenységről, az *önálló cselekvésről*. A

gyengébbek könnyen ráhagyják magukat az erősebbekre és elszoknak attól, hogy valamit önállóan, támogatás nélkül végezzenek. Ezért végzetes hiba volna a csoportmunkákat túlzásba vinni vagy pláne az egész oktatást erre alapítani. Egyes tevékenység pedig lényegénél fogva kizárja a közös munkát. Pl. a kollektív drámaírás, amit egyik rendkívüli lelkesséssel működő iskolában láttam, valójában meghamisítja a drámaírás lényegét.

Kétségtelenül helyes és fontos elv a *gyermek természetes hajlamainak* figyelembe vétele is. Ámde ez csak egyik szempontja az oktatásnak és súlyos egyoldalúságba esnénk, ha mindent óvatosan kerülnénk, ami a gyermek hajlamaival nem egyezik. Egyrészt ugyanis a gyermeknek nemcsak azt kell tanulnia, ami érdekli és akkor, amikor érdekli, illetve nemcsak arra van és lehet szüksége, ami iránt érdeklődik. Ugyan hány gyermek találja érdekesnek pl. az egyszeregyet és mégsem kerülhetjük el ennek beszajkóztatását mindjárt a számtantanítás kezdetén. Másrészt az élet se mindig törődik hajlamainkkal és sokszor azok megtagadását, legyőzését követeli. Amelyik iskola tehát erre nem nevel, az nem állíthatja, hogy az *életre* nevel.

Tehát a munkaiskolával kapcsolatban hangoztatott elvek csak okkal-móddal, mérsékelten alkalmazhatók és hiba volna azokat túlzásba vinni, mesterkéltén, öncélként alkalmazva egészen újszerű tanítást erőszakolni. Másrészt épúgy megfelelőek módjával és a maguk helyén alkalmazva az u. n. régi iskola hagyományos tanalakjai is és nem szabad azokat túlhaladott, idejemult ódsiságokként teljesen elvétünk.

Még a sokat ócsárolt *előadó tanalak* is bizonyos helyen a legmegfelelőbb lehet. Amikor a történelemtanár annyira kárhoztatott közlő előadása után a tanulók könnyelábadt szemekkel, lelkük mélyéig meghatva és napokra lenyűgöző élményekkel eltelve hagyják el az iskolát, az ilyen történettanításnak bizonyára nem csekélyebb az értéke, mint ha a történelemórán jól-rosszul sikerült rajzolgatással és dramatizálással darabokra törjük az egységes történeti szemléletet. Ne felejtsük el, hogy a gyermeknek fantáziája is van, a fantázia pedig oly magasságokba tör, ahová a kéz munkája, a tapasztalás már nem követhetik.

Az *előadásból* és *könyvből* való tanulás legalább is annyira az ember természetéből fakadó ősi módszer, mint a munka útján való tanulás és az iskolán kívül most és mindenkor ez uton szerzi ismeretei javát a kultúremler. Erre nevelnie kell az iskolának is. A munkaiskola fanatikussai se szokták értéktelennek tartani az egyetemi tanulmányokat, ahol pedig nagyrészt még középkori módszerű prelegálás folyik.

Igaz, hogy ilyen úton csak ismereteket közlünk, csak „tömjük a fejet“, ánde a *materiális képzés* is szükséges, mert nélküle a *formális képzés* se valósítható meg. Ha a régi iskolának hibája volt, hogy túlságosan kedvezett a materiális képzésnek, a munkaiskola egyes irányai viszont méltán vádolhatók az egyoldalú formális képzéssel. Amint értéktelen a meddő tudáshalmaz, épúgy értéktelen az észnek folytonos köszö-rülése megfelelő anyag nélkül, amin használatba vehetnénk az élesre fent szerszámot. *Különösen helytelen pedig a sokattudásnak és az életrevalóságnak ellentétként való szembeállítás.*

A középkor óta a tanítás anyagi és formai részének jelentősége kétségtelenül eltolódott az utóbbi javára. Míg régebben könyvek szűkében a művelt ember kénytelen volt egész könyvtárra menő adathalmazt fejben tartani, a könyvnyomtatás elterjedése óta ez mindinkább nélkülözhetővé vált. A mai kultúrember feje könyvtár helyett inkább telefonközponthoz hasonlítható, amely gyorsan és biztosan tud kapcsolni az adatok lelőhelyéhez. Vagyis ma aránylag kevesebb adatot kell állandóan pontosan fejben tartanunk és többet elég csak nagyjából, hozzávetőlegesen tudnunk úgy, hogy szükség esetén hamarosan megtalálhassuk. Másként lehetetlenség is volna a folytonosan és óriás arányokban gyarapodó ismeretanyaggal megbirkóznunk. Hiszen a tudományos munkákat legtöbbször még szerzőik se tudják kívülről. Bizonyos ismeretanyagnak részben pontos, részben nagyvonalú tudása azonban mindenkor szükséges és pedig annál inkább, minél alapvetőbb tudásanyagról, tehát minél alsóbb-fokú iskola tananyagáról van szó.

Ezért az alsó- és középfokú iskolák minden osztályában elengedhetetlen követelmény a pontosan előírt művelődési anyag közlése. Enélkül mérhetetlen zavarok állnának be a közoktatásügyben, mert nem tudhatnók, hogy valamely osztály elvégzése után a tanulóktól milyen ismeretanyagra számíthatunk. Így a tanulók ismerete az iskola elvégzése után rendszertelen, hiányos maradna, amellet nehéz volna ellenőrizni a tanító munkáját, illetve a tanítás eredményét, ami egyes tanerőket könnyelműsége, vagy szemfényvesztő produkciókra csábítana. Ezért az iskola nem engedhet a *kötött tantervből* és nem szolgáltathatja ki a tanítás anyagát a tanító és a tanulók önkényének, bármily előnyei lennének is egyes kivételes esetekben a *szabad tantervnek*, amit a munkaiskola bizonyos irányzata kíván.

Mindezek után arra a következtetésre jutunk, hogy az u. n. régi iskola és a munkaiskola eljárásai megfelelő helyen és mértékben egyaránt alkalmazhatók sőt alkalmazandók is. Most még az a kérdés van hátra, hogy mi a kellő mértéke és helye ezek alkalmazásának, melyik módszer *mikor és milyen mértékben* kell alkalmaznunk?

E kérdésre legáltalánosabban a következőket felelhetjük: *Mindent éppen úgy kell tanítanunk, hogy azt a legrövidebb idő alatt, legkevesebb fáradtsággal és legjobban megtanulják a tanulók.* Más szóval, mellőzzünk minden olyan eljárást, aminek eredménye nem áll arányban a rá fordított idővel vagy fáradtsággal, aminek célját más módon könnyebben, rövidebben époly jól vagy még jobban el lehet érni. Ezt kívánja a ma már minden téren, így a pedagógiában is szükséges racionalizálás elve.

E három tényezőnek, a gyorsaságnak, könnyűségnek és a minőségnek maximuma azonban sokszor nem egyeztethetők össze egymással. A leggyorsabb tanulási módszer ugyanis rendszerint túlságosan fárasztó vagy kevésbé jó eredményt ad, viszont a könnyű, játékos tanulás túlságosan elnyújthatja a tanulás idejét é. i. t. Követelményünk tehát e három szempont, az idő, a fáradtság és a minőség szempontjából nem a *maximumra*, hanem az *optimumra*, vagyis az együttesen legkedvezőbb eredményre vonatkozik. *Aránylag legrövidebb idő alatt, aránylag legkönnyebb munkával, aránylag legjobb eredményre kell törekednünk.*

Már most melyik az az *optimális módszer*, amellyel ennek a követelménynek eleget teszünk? *Egyetlen* ilyen eljárást nem jelölhetünk meg, ezért sokszor nagy hibába esnek az *egy módszer* imádói, akik egyetlen *methodus omnes omnia docendi*-re esküsznek és pl. a manuális munkát egyaránt alkalmazzák a fizika vagy a történelem tanításánál. Az alkalmazandó optimális tanítói eljárás ugyanis függ a *tanítás anyagától*, a *tanító egyéniségétől*, a *tanulóktól*, az *osztály létszámától*, a *rendelkezésre álló időtől* stb. Így megkülönböztethetünk *narratív*, *demonstratív*, *spekulatív*, *aktív* tantárgyat, illetve tananyagot, tanítói egyéniséget, tanuló- és osztály-típusokat stb., a szerint, hogy az előadás, a szemléltetés, az okoskodás vagy a cselekedtetés vezet optimális eredményre. A választott eljárás helyességét pedig az *eredmény* dönti el, mert a módszer nem cél, hanem mindig csak eszköz a kívánt eredmény eléréséhez.

Az ilyen elvek szerint működő iskola talán nem lesz tipikusan munkaiskola, de bizonyára *jó iskola* lesz. És végeredményben nem *munkaiskolára* vagy *régi iskolára*, hanem egyedül *jó iskolára* van szükségünk.

Korunk hajlandó a *munkát*, a *cselekvést* túlbecsülni, legfőbb, szinte egyedüli értéknek tekinti. A folytonos sürgés-forgás, a πολυπραγμοσύνη azonban könnyen a lélek mélyebb életének elsekélyesedésére vezet. Éppen ezért a *cselekedtető nevelés* mellett szükséges az *elméltetető, kontemplatív pedagógia* is, mert sok nagy érték van, amit cselekvéssel sohasem érhetünk el.

Somogyi József

Foerster pedagógiai rendszerének alakulása

(Első közlemény).

A SZEMÉLYISÉG ELEMZÉSE.

F. W. Foerster legújabban Svájcban megjelent művei alkalmat adnak arra, hogy élete művét áttekintsük és szellemi arcképét, legalább néhány vonásban megrajzolhassuk. Különösen a *Régi és új nevelés* (Alte und neue Erziehung, 1936) című összefoglaló munkája ösztönözheti a neveléstudomány kutatóját a fentebb érintett áttekintésre: nemcsak azért, mert ez a munka újra összefoglalja Foerster régebbi, alapvető gondolatait és ez az összefoglalás gondolatrendszerének gyűjtőpontjait még mélyebbről eredő tüzzel hevítve adja elénk, hanem azért is, mert ebben a könyvében eddigelé nem tárgyalt, távolabbi kérdésekre is kiterjeszkedik. Hozzájárul ezekhez az indítékokhoz még egy sajátos személyi körülmény is. Ez az, hogy a nagy morálpedagógus jelenleg a számkivetés keserű kenyerét eszi.

Ez a helyzet sokban hozzájárulhatott Foerster stílusművészetének ahhoz a végső elmélyüléséhez, drámai erejének azon fokozódásához, amely legújabb műveit oly tápláló olvasmánnyá teszi, hogy csak a dolgok legerősebb lényegszemléletéhez szokott olvasó tudja őket a szuggesztív elragadtatás veszélye nélkül olvasni. A prófétai

stílus aforizmákban haladó gondolatmenete eddig is jellegzetes sajátossága volt szerzőnk műveinek; a legutóbbiak pátozsa azonban minden eddigit fölülmúl. S ennek nem csekély meggyőző ereje van; a kevésbé kritikus olvasót könnyen rabul ejtik az egyoldalúságukban is vonzó gondolatok; viszont épen ez a lelki beállítottság, az emberért, emberiségért s a nevelés tiszta eszméjéért való nagyvonalú élet, mikor magyarázatát adja az igazi eszményi nevelőszemélyiségnek, ugyanakkor közelebb hozza értelmünkhöz azt a problémát is: miért van az, hogy a legnagyobb nevelők írásai nem juthatnak el az exakt tudomány magaslatára? Foerster gondolatvilágát talán legmélyebb alapjaiban ragadjuk meg akkor, ha a fentebb említett jelenségeken túl megkeressük műveinek *világsszemléleti alapjait* s ezeknek a pedagógiai állásfoglalásokhoz és rendszerhez való viszonyát. Minden igazi nevelőt az emberiség tökéletesítésének gondja és szenvedélye emészt; minden igazi nevelőt, különösen a legnagyobbakat az emberiség végső értékei és eszményei kötnek és nyűgöznek le; s ilyen valódi, lelkének legmélyéről a nevelés eszméjének élő íróit látunk Foersterben is. Az ilyen íróknak és az ilyen gyakorlati nevelőknek valóban van — még pedig a szó legnemesebb értelmében vett — „világnézetük“, azaz van összefoglaló képük a világról s benne az emberről, annak rendeltetéséről és hivatásáról s ezt a világképet végső fokon bizonyos értékeszmék határozzák meg. Foerster műveinek tudományos elemzéséhez az első lépésnek abból a kérdésből kell kiindulnia: melyek az író világsszemléletének végső és lényeges összetevői s mily viszonyban vannak ezek az összetevők az ő nevelési követelményeivel és eszményeivel, melyek felé utat mutat? Ezen vizsgálódással együtt fog jární mindjárt kezdettől fogva az a felismerés is, hogy Foerster művei nem hasonlíthatók az experimentális lélektanok vagy pl. az amerikai neveléslélektanoknak exakt eredményeikhez és ezen írók beállítottságához. A kísérleti, természettudományi irányú munkák a neveléstudomány terén is követik az exaktság eszményét és a tényeknek, a törvényeknek, az oktatásnak kísérletekkel vagy megfigyelésekkel ellenőrizhető módszeres útjait járják. Foerster, hasonlóan nagy elődeihez és szellemi rokonaihoz, inkább *értelmezi* a tapasztalat körébe eső jelenségeket, mintsem hogy érdemesnek tartaná velük „experimentálisan“ foglalkozni és laboratóriumokban vizsgálni az emberi lényt és annak viselkedéseit. Nem elvont-kísérleti törvényeket keres, hanem ideális-típusos összefüggéseket s a világ és az ember jelenségeit mély keresztény és tragikus életérzésből kiindulva értelmezi. Mindig a legnagyobb gondok és a legmagasabb eszmék foglalkoztatják, alapvető gondolata az „élettragikum“, mely legújabb munkájában is érdekli (Alte u. n. Erz. 15. l.), továbbá a gondolatból való megváltás eszméje (u. o. 13. l.), s ezen értelmező eszméit „az élet megfigyeléséből“ (u. o.) meríti. Az ilyen értékeszméktől és meggyőződésektől hordozott világsszemléletnek számára minden jelenség nagyon „kifejező“, mély értelmet hordozó látvány lesz s az író a kifejezésre jutott tartalmat nem tudományosan-exakt oknyomozással, hanem bizonyos hasonlósági „értelmezéssel“ találja meg. Foerstert mélyen érző és prófétai lelkülete folytonosan ezen beleérző világértelmezés felé sodorja s ez az irányzat már régebbi munkáiban is érvényesült, különösen akkor, ha egy-egy rendszernek (pl. a szociológiai etikának, vagy dogmatikai tételeknek) áttekintéséről vagy értelmezéséről volt szó. Nála mindenkör a gyakorlati emberismeret és a „propädeutikus lélektan“ van előtérben. Hogy Foerster miképen szemléli a világot s milyen az ő *filozófiai módszere*, azt szinte valamássalzerűen jellemzi egyik munkájában (Autoritát u. Freiheit, 56. l.): „Az élet mélyebb kérdéseinek tárgyalásában a tudomány csak látszólag tárgyilagos, a valóságban minden ízében alá van vetve bizonyos alanyi egyoldalúságnak; viszont a vallásos szellem az első látszat szerint szubjektív ugyan, a valóságban azonban a legmagasabb

értelemben objektív, mert ez a szellem a személyi életnek gazdagságából és mélységből szól, onnan, ahol az egoisztikus korlátozottság megszűnt s ahol az élet egésze s a dolgok lényege jut szóhoz.“ Valóban: „a dolgok lényegét“ Foerster sokszor szinte ösztönös biztonsággal jobban megragadja, mint bármely kísérleti pszichológus. Ez az előny azonban sokszor ingatag alapon áll, mert az intuíció nem hordja mindig magában a logikai igazolást.

Ha már most azt kutatjuk, melyek azok a *végső összetevők*, melyekből Foerster szellemi arcképe kialakul, akkor élethivatásának fejlődésvonalát kell figyelembe vennünk. Irónk első nagy szellemi élménye és ösztönzője az az erkölcsi kultúrmozgalom volt, melyet a szülői ház légköréből örökölt. Ehhez járult később a kereszténység legáltalánosabb eszméinek értékesítése és egyes bölcselek (Nietzsche, Emerson) hatása, melyhez legújabb művében sz. Ágoston és Pestalozzi eszméinek tanulmánya járul. Amerikai tanulmányútjáról különösen a gyermektanulmányozás exakt eredményeinek kritikai szemléletét hozta magával (St. Hall), nem is említve azt, hogy Foerster roppant széleskörű megfigyeléssel mindig a kor ütőerén tartotta kezét s feldolgozta korának minden szellemi megnyilvánulását. A világháború különösen nagy élmény s alakító erő lett szelleme számára s megérlelte benne azon keresztény szellemű pacifizmust és humanitáseszményt, melynek áldozata lett s elhagyva tanszékét száműzetésbe ment. Ha már filozófiai világszemléletének irracionális alapjai is megmagyarázzák azokat az ellenmondásokat, melyeket bírálói találtak műveiben (pl. hogy a kereszténység híve s mégis együtt dolgozott a háborús német kormányzat ellen a szociáldemokráciával; hogy vallásos nevelést sürget és felekezeti szempontból a közömbösséig türelmes; hogy saját katolicizmus felé hajló irányzatából nem vonja le a logikai végső következtetéseket, stb.), még inkább megmagyarázza ezen (néha csak látszólagos) ellenmondásait életének fejlődése. A továbbfejlődés képessége általában a legértékesebb emberi képességek egyike. Azért ebből a szempontból nézve a dolgokat, felmerül a kérdés: Foerster „önellenmondásai“ voltaképpen nem a fejlődésnek szükséges alacsonyabb fokai-e a későbbi, magasabbrendű fejlődés fokaival szemben? Nem vagyunk-e az ő esetleges átalakulásaiban és ellenmondásaiban egy fokozatos kibontakozásnak és fejlődésnek tanúi? És nem maradnak-e alapfelfogásának elemei mindvégig mégis azonosak? Ezekre a kérdésekre a választ Foerster gondolatainak s „rendszerének“ egyes összetevőit vizsgálva fogjuk megtalálni.

ETIKA ÉS LÉLEKTAN.

Foersternek legrégebb és legalapvetőbb írói motívumát az ifjúkor élményvilágában találjuk, az u. n. „etikai mozgalomban,“ melynek célja volt a múlt század végén a vallástól és a pozitív erkölcsiségtől elidegenedett tömegeket egy tisztán értelmi etika útjaira visszavezetni. Foerster első nagy munkája, a *Jugendlehre*, ennek a célnak szolgálatában áll. Jellemző azonban irónk alapfelfogására a mindvégig következetesen érvényesülő felfogás, hogy ezt az etikára való nevelést a legszorosabban össze kell kapcsolni az *életismerettel, önmegfigyeléssel és a konkrét pszichológiával*. Az amerikai lélektanban elmerülve, jól látta Foerster, mily fontos a nevelő számára a gyermektanulmány és a gyermeki lélek alapos ismerete; de bizonyosan észrevette az amerikai pszichológiai törekvéseknek egyik nagy fogyatékoságát is, azt t. i., hogy belőlük úgyszólván teljesen hiányzik az erkölcsiség mozzanata. Az etikát szorosan egybekapcsolni a lélektanral ez volt számára az első feladat. Ez a törekvés irónknál abból a meggyőződésből táplálkozik, hogy az erkölcsnek tisztán deduktív és elvont

módszerű tanítása nem vezethet kellő eredményre. Az erkölcsre vezető pedagógusnak nem a törvények és szabályok elvont formuláiból kell kiindúlnia, hanem megfordítva: az embernek és a gyermeknek konkrét élettapasztalatát kell alapul vennie, és ebből kell haladnia, mintegy induktív úton az erkölcsiség elveinek és törvényeinek megértése felé. A *Jugendlehre*, a *Lebenskunde* és a *Schule und Charakter* ennek a módszernek első nagy állomását jelző művek; bennük fel van dolgozva a gyermekek erkölcsi életének nagy induktív anyaga, sokszor gyönyörű példázatokban. Az „induktív módszerek” egyik fontos lélektani eredménye Foerster elmélete szerint a gyermek érdeklődésének oly mértékű munkába hozása, amíg a régiebb, „deduktív” módszerű erkölcsi nevelésben nem igen volt példa. A gyermek mindennapi élettapasztalatából merített példázatok közvetlenül megragadják a gyermek érdeklődését s ezzel eleve tészik s a gyermek valóságos szellemi tevékenységébe beleszövik az etikai tanításokat. Mily másképpen éli át s értelmezi a gyermek az ő mindennapos élettapasztalatából levont erkölcsi tanulságot az ilyen megvilágítás alapján, mintha egyszerűen csak oda állítjuk eléje az erkölcsi törvény elvont imperativusát! A gyermek maga keresi és találja meg az erkölcsi tanulságot s így saját tevékenységével dolgozik saját erkölcsi tökéletesedésén. Persze, a valódi erkölcsi tökéletesedéshez nem volna elegendő beérnie a nevelőnek azzal, hogy a gyermek érdeklődését felkeltette, induktív úton a gyermek saját tevékenységével őt az erkölcsi norma vagy esemény tudatára ráébresztette s így bizonyos erkölcsi belátásra („appercepcióra”) vezette. Az erkölcsi tudat, a „kellőnek” tudata még nem biztosítja az *erkölcsös cselekvést* és az erkölcsi személyiséget! Ehhez még másra is szükség van. De kérdés: az erkölcsi cselekvéshez szükséges ama többletet miben kell keresnünk? Foerster szerint nagy csatlódás volna azt hinni, hogy az utánzásban találjuk meg az erkölcsi cselekvés igazi rugóját: bármily szemléletesen állítsuk is a gyermek elé az erkölcsi vonzó cselekvést, ez a szemlélet maga még nem kelti fel a gyermek akaratának rugóit; ez csak akkor történik, ha a cselekvés indítékait lefordítjuk a *gyermek motivainak* a *nyelvére*, még pedig úgy, hogy felhasználjuk az ő mindennapi és természetes életének valódi rugóit. Így kapcsolódik a gyermeklélektan az erkölcsi nevelés módszeréhez; így válik valóban termékennyé a konkrét élettapasztalat és induktív megindulás a nevelő számára. Csak ha a gyermek valódi ösztönéletére, az ő természetes impulzusaira és indítékaira vagyunk tekintettel, juthatunk el az erkölcsi cselekvés kívánt céljához, — ez a *Jugendlehre* korszakának alap gondolata és álláspontja. Meg kell jegyeznünk, hogy ennek az első állomásnak gondolatvilága még kívül áll a keresztény dogmatika és erkölcsstan sugalmazási körén, bár nem áll vele ellentétben. Itt még az erkölcsiség nevelésének tisztán lélektani és szociológiai megalapozása lebeg Foerster szeme előtt s érdemes megfigyelni, mikép hajlik át lassan ez a gondolatvilág a kereszténység felé.

Mielőtt azonban ez az áthajlás beállana, Foerster egy tisztán *etikai erénytan* körvonalait vonja meg s ebben a törekvésében, mint láttuk, az vezeti, hogy a gyermek élményeinek, tapasztalásainak körét túl ne lépje s csak e tapasztalatok tartalmára támaszkodjék. Így keletkezik az erkölcsi erényeknek a következő leltára: az önuralom (ez a legfontosabb erkölcsi tulajdonság Foerster szerint), az öntevékenység, a mérséklet, a felelősségérzés és szolidaritás, a szeretet és engedelmisség, a szociális erények különböző fajtái, a gyengébbek védelme, az alázatosság stb. Ezek azok az „erények”, melyek legközvetlenebb átélés tárgyai lehetnek a gyermek mindennapi életében és amelyeket nem kell valamilyen magas filozófiai elvből eredeztetni (legalább is a gyakorlat számára nem), de amelyek éppen az élethez való közelségük és gyakorlati jelentőségük miatt nagyon fontosak és könnyen felfoghatók. Mindig csak

egy alapelv megvalósulásáról van szó Foerster erénytanában: a növendék lelkében már meglévő („veleszületett“) tendenciákat kell felkutatni — gyermektanulmányozásba kell mélyedni — s ebből meríteni közvetlen útmutatást az erkölcsi cselekvések irányítására.

A régi herbarti alapelv újra éled tehát Foerster erkölcsi nevelésének alapvetésében. Az etika és pszichológia Herbartnál is a neveléstudomány alapvetése gyanánt szolgáltak; Foersternél nem kevésbé. A különbség azonban az, hogy Foerster rendszerében a két tudomány szorosabban és életteljesebben kapcsolódik egymáshoz: a lélektan valóban konkrét lélektanná válik és alkalmassá lesz arra, hogy gyakorlati elveket adjon a nevelés számára. Ezt a konkrét lélektant érdemes közelebből is megvizsgálnunk. Másfelől erősebb hangsúlyt vet Foerster a *„Régi és új Nevelés“* fejtegetéseiben arra, amit ő *„realizmusnak“* nevez: nem más ez, mint harc minden elvont könyvbölcsesség ellen és belemerülés az élet közvetlen megfigyelésébe: Realizmusra kell nevelni gyermekeinket, „korán hozzászoktatni a konkrét, alapos életmegfigyelésre s az innen vonható körülmintéket következtetésre... Iskolaik nem nevelnek gondolkozásra, minden értelmi vezetés ellenére sem. ... Művelt ifjúságunk gondolatai könyvekből vannak merítve s nem az életvalóság feldolgozásából“. (84. l.) Épen ennek a realizmusnak érdekében ajánlja a nevelésben nemcsak az önmegfigyelés és mások megfigyelésének gyakorlatait, hanem mindenekelőtt ennek a kettős működésnek az eredendő zavaró elemtől való megtisztítását. Ez a zavaró elem az önszeretet és az egoisztikus beállítódás, mely csálhatatlanul hamis felfogáshoz és mindenféle élethazugsághoz vezet. A hamis idealizmus: ez az ellensége ma Foerster szemében a szolid és életrevaló erkölcsi nevelésnek.

Bizonyos tévedésre vezető alkalmat lát továbbá szerzőnk a jelenkornak épen azon törekvéseiben is, melyeknek a multban oly nagy tudományos súlyt és jelentőséget tulajdonított az erkölcsi nevelés megalapozásában. E tudomány a gyermektanulmány. A gyermektanulmány jelentősége úgy látszik, bizonyos változáson esett át Foerster értékelésében; a szerző hosszú útát járt be a *Jugendlehre*-től az *Alte und neue Erziehung* írásáig. Míg amott a gyermeklélektan mint kiindulási alap és módszer tűnt fel, a legújabb művében szerzőnk „gyermek (káros) istenítését“ és az ifjúság „abszolúttá tételét“ annak a „modern pszichologizmusnak“ számlájára írja, (Alte u. n. Erz. 68. l.); mely Amerikából indulva ki, a nevelésben más elvet nem ismer, mint az „individualizálást“ (u. o. 58. l.) s mely letérdejl a gyermek mellé, ahelyett, hogy őt magához felemelné és az *erkölcsi törvényekhez* vezetné. Az ellenmondás azonban épúgy látszólagos, mint amilyen illúzió alapszik Foerster kifogása az amerikai pszichologizmus ellen. Foersternek saját eredeti álláspontját megmenti legújabb művének a szintézisre való folytonos törekvése, mely lépten-nyomon feltűnik fejtegetései során (l. az egész fejezetet: „Az ellentétek harca a korszerű pedagógiában.“ 55—60. l. és 60—65. l.: „Notwendigkeit der Synthese“). Régebbi álláspontjával szemben inkább az tűnik fel az olvasónak, hogy e legújabb műve erősen koncentrálna a gondolatok fényét egyes kidomborodó gondolatokra s ezeket éles megvilágításba helyezi. Mint aki már pályája vége felé jár, úgy Foerster is nagy távlatokat fog össze és csak a lényegre szorítkozik; szentenciákban szól és nem törődik a lényegtelen s a távlat nagy vonalaiból kihulló. részletekkel. A *„Régi és új nevelés“* mintegy nagy kockakövekből összeállított építmény s a célja az, hogy ezúttal az *erkölcsi normák* fontossága nyersen hangsúlyozást a nevelésben. Innen van, hogy a gyermektanulmány és az erkölcsi törvények uralmának kérdésében szerzőnk mérlege most inkább ez utóbbiak javára billen. Mindenesetre hasznos lett volna, ha a szintézis

világossága és tökéletessége érdekében nem elégedett volna meg szerzőnk az ilyen tételek kimondásával: „az individualizálás (vagyis a gyermek egyéniségének alapulvetése) nem lehet a nevelés egyetlen elve“ (58. l.), — ami természetes is —, hanem rámutatott volna egyúttal éppen az amerikai nevelésben a gyermeklélektani kutatásokhoz fűződő erkölcsi törekvésekre is, melyek az amerikai pedagógiát is lelkesítik. Éppen a *munkaiskola* céljaival látjuk szerves összefüggésben az erkölcsiségre való nevelést: a pontosság, becsületesség, szolidaritás erényei a munkaiskolában szinte maguktól megvalósulhatónak tűnnek fel (V. ö. *Jaime Castiello*: *Geistesformung*, 1934: 106 kk. ll.). S ha jól megfigyeljük Foerster fejtegetéseit, észrevehetjük, hogy tulajdonképeni kifogása a munkaiskola ellen nem annak állítólagos pszichologizmusa ellen irányul, vagyis nem azt tartalmazza, hogy ez az irányzat mentes mindennemű erkölcsi eszménytől vagy követeléstől — a kifogás más irányú. Szerzőnk voltaképen azt helyteleníti a munkaiskolában, ami mindenestre általában megtalálható az amerikai szellemben, t. i. a *sikerre* való beállítódást. Ha különböztetni kívánunk a „sikerember“ és az „érték emberének“ típusai között, akkor az amerikai átlagembert bizonyára az előbbi típusba kell soroznunk. S ez a beállítódás az, amely ellen Foerster harcot hirdet, mert benne a belső, értékekre törő embertípus veszedelmét látja. Viszont meg kell állapítanunk azt, hogy ennek a „siker-ember“-típusnak kialakulásáért és a nevelésben való érvényesüléseért nem a gyermektanulmány a felelős. A gyermektanulmány ugyanis csak azokat a feltételeket és módszereket mutatja és mutathatja meg, melyek *bármilyen* nevelési eszmény felé vezetnek s annak elérését biztosítani vannak hivatva. Világos, hogy ez az eszmény épűgy lehet a sikernek, mint a belső értékességnek eszménye.

„KONKRÉT LÉLEKTAN“

Foerster lélektani szemléletének legszínesebb és legmeggyőzőbb rajzát éppen a *Régi és új nevelés* egyes fejezeteiből meríthetjük (l. különösen „Az elvont és konkrét lélektan c.“ és „Az ifjúkor lelki zavarainak leküzdéséről“ szóló fejezeteket). Ami írónk pályája kezdetétől fogva mint vezető motívum folyton át- meg átszötte gondolatvilágát, a legutóbb megjelent művében mint leszűrt élettapasztalat, mélyen megalapozott tétel mint plasztikus, szinte önmagától értetődő igazság lép elénk. Ez a tétel így fejezhető ki: Van egy elvont, az élet megismerésére és önismeretre alkalmatlan, „tudományos“ lélektan s kialakítható egy másik mély önismeretre és a valószínűs emberi cselekvések igazi megismerését közvetítő, konkrét lélektan; s ha azt a kérdést vetjük fel, az emberek nevelésében vajjon melyikre támaszkodhatunk, nem kétséges a felelet: csakis a konkrét lélektan útmutatásaira! E tételt mélyreható szuggesztív erővel fejtik ki a *Régi és új nevelés* idézett lapjai (72 kk.).

A valódi lélektani megismerés nem az „általános lélektan“ kézikönyveiben van meg s nem onnan meríthető, hanem az emberek cselekedeteivel való benső megismerkedésből: minden tudományos ismeretkritikával ellenkező illúzióban ringatóznak azok, akik a filozófus tudósoktól várják az ember lelki életének valódi megismerését; ezzel az optikai csalódással ellentétben az élet gyakorlati ismerői, „a tapasztalt lelkiatyák, a művelt orvosok és a született pszichológusok“ közvetíthetnek csak valóban termékenyítő hatású lélektani ismereteket és felvilágosításokat. Kik azok s hol vannak a valódi „kísérleti“ pszichológusok? — kérdi Foerster s feleletül összehasonlítja *Payot* akaratannevelését szent Ágoston vallomásaival. Ez utóbbiak konkrét élete, akarati küzdelmei a „kétféle akarát“ harca egymással, az életrajz drámai

elevensége mennyivel közelebb hozza hozzánk az akarás valódi természetét, mint az az elvontságokban mozgó akaratlélektan, melyet Payot nyújt! E meggyőződés annál közelebből érinti Foerster egész beállítódását a végső kérdések irányában, mivel szent Ágoston „két (egy jó és egy rossz) akaratról“ vallott felfogása, majdnem fedi Foersternek, már első műveiben kialakult és később egyre jobban kidomborodó vezető eszméjét: a „kettős énnék“ (a központi és mellékes énnék) gondolatát.

Az élettapasztalatokból megtermékenyített, élményeken nyugvó lélektan és emberismeret értékét senki sem vonhatja jogosan kétségbe s csak méltányolnunk lehet Foerster panaszát, mikor a nevelők lélektani iskolázottságában oly nagy hiányosságokra mutat rá. Valóban, a szokványos lélektani kézikönyvek elvontsági között elikkadni látszik a valódi lélekismeret; lehet 400 oldalas „pszichológiai“ kézikönyvet írni a nélkül, „hogy a benső valóságot megközelítettük volna“. Ez a kiáltó hiányosság és az erkölcsi nevelésre való elégtelenségük vezette rá bizonyára Foerstert, a *pszichoanalízis* érdemeinek ismételt mérlegelésére. A pszichoanalízis szemmeláthatóan ugyanazon gondolatirányba esik, mint amelyben Foerster művei mozognak: a lélek valódi mélységeinek megismerése itt is a cél és az ebből eredő pszichoterápia. Mikor tehát a lélektan helyét kutatjuk Foerster elméleti gondolatai között, meg kell világítanunk a pszichoanalízisre vonatkozó állásfoglalásait is. Nem szükséges külön hangsúlyozni, milyen ingert és izgató elemet jelentenek Freud gondolatai erkölcspedagógusunk számára, kit a lélektanból is csak az érdekelhet, ami közvetlenül irányítást ad a lélek vezetésére. Ennek a vonzó ingernek Foerster sokszor és szívesen enged és számtalan összehasonlítást végez a pszichoanalízis és a saját felfogása közt. Ha végig kellene vezetni Foerster összes művein azt a gondolatot, mikép viszonylik szerzőnk lélektana a pszichoanalízishez, nagyon terjedelmes dokumentációt kapnánk. E helyett csak a legutóbbi mű néhány idevonatkozó tételét említjük fel (Alte u. n. Erz. 80, 84, 103, 147, 184 II.), s bennük egyúttal a végső összefoglalást és állásfoglalást keressük. Foerstert titkos belső rokonság fűzi a pszichoanalízishez és ennek számtalan helyen adja műveiben tanujelét. Elismeri pl., hogy a lélekelemzés elmélete mennyire előmozdítja az önismeretet és az emberismeretet; a felszínen mozgó ismeretek helyett „mélység-lélektant“ ad, a lélek mélyeibe vezet, ha nem is jár mindig helyes úton s ha eredményei szűk területre érvényesek is, az elv mégis a mélybehatólás elve, Foerster alapgondolataival teljesen rokon. Szerzőnknek is legkedvesebb gondolatai közé tartozik az, hogy az életbe lépő fiatalembert fel kell világosítani arról a sok illúzióról és önmegtévesztésről, mely azokat fenyegeti, akik nem foglalkoznak komolyan az emberi természet tanulmányozásával. Önismeretre törekedni annyi, mint saját cselekedeteink igazi indítékait önmagunk előtt felfedni s rájönni indítékainknak felületességére, ilyen szuggesztióból való eredetére, hiuságunkra, gyengeségeinkre stb. Abban is igazat ad a pszichoanalízisnek szerzőnk, hogy rámutat: mily sok ideges zavar, betegség és érthetetlen erkölcsi zavar származik sok esetben a gyermek- és ifjúkor meg nem gyógyított lelki sebeiből, ki nem egyenlített konfliktusaiból. Mődfellett szükséges tehát, hogy a gyermekek lelkét felszabadítsuk az érzelmi és emlékezeti „komplexek“ hatása alól és képessé tegyük őket, hogy élményeiket helyes távlatban és ressentiment nélkül szemléljék. És ennél a pontnál válnak el a pszichoanalízis elméletének és Foerster felfogásának útjai egymástól. Helyesen mutat rá Foerster, mily termékeny a pszichoanalitika kérdésfeltevése; de a *megoldás módszereit* már nem helyeselheti s ebben egyet is érthetünk vele. Rámutat a pszichoanalízis nagy elterjedtségére s ennek okát abban látja, hogy korunk elveszítette a lélek

felsőbbrendű erőibe vetett hitét és ezeknek uralmát: éppen ezért a tudatalatti rétegeknek és az altest ingereinek (Unterbewusstsein, Unterleib. I. Alte u. u. Erz. [184]) esik zsákmányul. Keyserlingre hivatkozik, mikor a pszichoanalízis kiegészítését és eredményes továbbvezetését az „analízisfeletti” lélekmegismerésben látja és követeli. Ez annyit jelent, hogy az emberi lélek *valódi* megismerésében a pszichoanalitika egyoldalúságai helyett a teljes és mindenoldalú szemléletre lehet csak támaszkodnunk. Amit Kantra mondottak, hogy t. i. őt megismerni annyi, mint meghaladni — áll a pszichoanalitikára is. És hogy mily egyoldalúságok és hiányok mutatkozhatnak a pszichoanalízisben, az különösen az Oedipus-komplex szexuális értelmezésében válik világossá. Foerster célja az, hogy a pszichoanalitikában rejlő igazság-magvat kiemelje, azt „analízisfeletti”, mindenoldalú lélektani megismerés világosságába emelje, feltételezett szexualitásától megtisztítsa s a gyermek és szülő közötti viszonyt helyes lélektani értelmezés színvonalára juttassa: „a lényeges itt a tekintélyi összeütközés” a fiú és az atya között; „az erotikum” (inkább a nemiség) „nem játszik itt semmi szerepet, még gyermekkori emlék alakjában sem”, épúgy mint ahogy a serdülés sem pusztán a nemiség kitörése, hanem mindenekelőtt a személyiség, a férfiúi aktivitás és önuralom kiütközése; ebből származnak gyakorta tragikus összeütközések a családban, melyek néha az egész életet elsötétíthetik” (106—107 ll.) Ezt a helyes és egységes lélektani megismerést követi aztán Foersternél a lélekgyógyítás azon módszeres elveinek levonása, melyek közvetlenül erkölcspedagógiává szélesednek: ezek szerint a nevelés ereje abban a szoktatásban áll, hogy a mindennapi élet kis terheit és folytonos összezsapásait legyőzve, nagy dolgok elviselőivé válhassunk. Így válik a helyes önismeret „önmegváltássá” s mások megismerése, az emberismeret lélekgyógyítássá.

A KETTŐS ÉN ELMÉLETE

Foerster lélektani kiindulása különösen a *Nevelés és Önnevelés* c. munkájában vált termékennyé. Itt fejlődött tovább a Jugendlehre alap gondolata és csúcsosodott ki a „kettős én” elvévé, melyen Foerster egész *jellem- és akaratnevelési elmélete* nyugszik. Mielőtt gondolatvilágának egyéb összetevőivel foglalkoznánk, szükséges, hogy a „kettős én” problematikájával megismerkedjünk, mert az idetartozó eszmék egyenes folytatásai az alapul választott lélektani szempontnak. A „kettős én” eszméje azonban magában foglalja Foerster jellem- és akaratlélektanát is. Felmerül tehát a kérdés, melyek ezen jellemlélektan főbb tételei s hogyan érvényesülnek szerzőnk mai álláspontján?

„Az akarat (I. Erziehung und Selbsterziehung 124.) az *összléleknek a funkciója*. E meghatározással szorosan összefügg Foersternek a *jellemről* való felfogása. A jellem „nem valami egyszerű dolog, hanem adott lelki tendenciák ellenmondásos sokasága”. E tendenciák egyéniségünk veleszületett örökségei és éppen ezért változtathatatlanok, mert működésük tendenciája állandó. Mi következik ebből az akarat befolyásolhatóságára nézve? Nyilvánvalóan az, hogy e tendenciákat sem kiirtani nem lehet, sem működésük törvényei nem változtathatók meg, csupán működtetésük vagy háttérbe szorításuk, szóval időbeli megjelenésük szabályozása áll hatalmunkban, egyéb semmi. (U. o. 18. l.) A nevelő előtt mindig növendéke lelkének olyan képe áll, mely a tudatba lépő és benne érvényesülő lelki tendenciák pillanatnyi konstellációjából szövődik össze. A jellemnek ez a meghatározása tagadhatatlanul bizonyos determinisztikus színezetet nyer az „alaptendenciák” változhatatlansága miatt,

mely Foerster elméletének egyik főbb pszichológiai tétele. E tendenciákkal szemben a nevelőnek csak egy lehetősége van és pedig ez a válogatás lehetősége. A kiválasztás ezen elve alapján a nevelő bizonyos tendenciákat, hajlamokat meggátolni törekszik, másokat pedig elősegít s ezáltal a növendék pillanatnyi lelki életét meg tudja változtatni. (U. o. 19–20 ll.). Mikor a nevelő növendéke egyéni lelkiéletét ilyen formán megváltoztatja, mintegy benne pillanatról pillanatra új meg új konstellációkat hoz létre, akkor tulajdonképp nem tesz egyebet, mint amit a sors, ez a legnagyobb kiválasztó hatalom állandóan űz velünk: külső hatásaival majd megerősíti egyes cselekvési tendenciáinkat, majd kirobbantja őket, majd visszatemeti lelkünk mélyébe.

Az akarat- és jellemnevelésnek az előzőkben két alapelve foglaltatik: az egyik *tendenciák adottsága*, a másik *a korlátozott kiválasztás elvének* volna nevezhető. A kiválasztás bizonyos körön belül minden esetre sok lehetőséget feltételez. A növendék lelkében előállható pillanatnyi konstellációk száma ugyanis rendkívül nagy lehet s ezért fölmerül a kérdés, mely jelentkező tendenciákat kell a nevelőnek kiválasztani és felkarolnia s viszont mely tendenciákat kell a tudatalatti tétlenségére kárhoztatni? E kérdésre a harmadik elv felel, melyet a kettős én elvének nevezhetünk. Foerster ugyanis vallásfilozófiájának és ettől vezetett tapasztalatainak mélyéből „a középponti és periferikus én” különbségét állítja oda, mint az erkölcsi nevelés egyik legalapvetőbb vezető gondolatát. A középponti én, vagy másképp központi akarat az ember jobbik énjé, az az én, mely bennünk mélyebb, szellemibb igazibb, értékesebb, azonos azzal a megtisztult személyiséggel, mely bennünk adottság is meg eszmény is egyszerre. Vele szemben áll a periferikus én és akarat, mely az ösztön-életből táplálkozik, melynek birodalmához tartoznak az értelem vezetése alól kibújó, pusztá reflexek és automatizmusok, a szabadon csapongó indulatok s a tudatalatti lelki élet egész országa. E két én folytonos küzdelemben áll egymással s világos hogy a nevelésnek Foerster szerint a középponti ént kell uralomra segítenie a periferikus énnel szemben. Nem szükséges külön kiemelnünk a kettős én elméletében, mily régi, az evangéliumokból és szent Pál leveleiből kiinduló felfogás éled ujjá Foersternél. Az a további kérdés merül itt fel, mi a kritériuma annak, hogy valamely cselekvési, viselkedési tendenciánk a szellemi énhez tartozik? Világos, hogy a kettős én megkülönböztetése nem annyira lélektani, mint inkább erkölcsfilozófiai értékelésen nyugszik, amelynek gyökerei Foerster vallásfilozófiájába nyúlnak vissza. A keresztény etika értékei, eszméje, „Krisztus keresztjének szeretete”, a jó és rossz között való keresztény-dogmatikai megkülönböztetés adja meg a tartalmat annak a centrális énnak, melynek mélyebb igazolását már nem valamely filozófiai rendszer, hanem a vallásos gondolat felsőbbisége adja meg. Másfelől félreismerhetetlen itt a kapcsolat a pszichoanalízis eszméivel is. Freud is két ént választ szét egymástól s a felsőbbrendű én erkölcsi cenzurája adja meg nála az erkölcsi élet kulcsát. Azonban, míg a pszichoanalitika szerint a felsőbbrendű én — a jelentkező vágyakat visszafojtva, — sok lelki bonyodalomnak és idegzavarnak okozója lehet, addig Foerster a legtisztább és legegészségesebb, legeszményibb és legbiztosabb vezérlő erőt látja benne.

Az akarat és jellemnevelés *feladata* e szerint abban áll Foerster felfogása szerint, hogy a növendék központi, magasabbrendű énjét a periférikus, alsóbbrendű én fölé emeljük és ezzel őt önuralomra segítjük. Mint minden nevelésnek, ennek is meg vannak a maga *módszerei* és Foerster két ily módszert ajánl: az *akaratinspiráció* és *gyakorlás* módszerét. A gyakorlás ismét kétféle lehet, a lelki élet dinamikájának megfelelően: a tettenergiában való gyakorlás és a gátlási energiák gyakorlása. (Erz. u. Selbsterz 123 s. k. ll.) Az inspiráció s a kétféle energia gyakorlása együttesen egy „ak-

tivizmus“ rendszerét adják. Az aktivizmus a nevelésben új és szervező helyet s erőt biztosít, nemcsak az életnek és az elanyagiasodott civilizációnak ingereivel szemben, hanem az egyén hivatásából fakadó mindenféle kísértéssel szemben (Erz. u. Selbsterz. 6.)

Foerster már régebbi műveiben is rámutatott, mily hatalmas eszköz a nevelő kezében az akaratnak eszményi sugalmazása, ami tulajdonképpen nem más, mint hogy az értelem elé oly magasztos eszméket és eszményeket állítunk, amelyek belső értéküknél, vagy egyéniségünkre tett különös hatásuknál fogva akaratunkat magukhoz ragadják. Az akarat inspirálása tehát azon a titkos kapcsolaton alapszik, mely bizonyos gondolati tartalmak és érzelmi, törekvési világunk között fennáll, s amelynél fogva amaz inspiráló értékeszméket és eszményeket valóban „*idée-force*“-oknak lehetne nevezni. Foerster rendkívül sokra tartja az eszmék ezen hatalmát felettünk, („*die aktive Kraft der geistigsten Motive*“; Erz. u. Selbsterz. 129.) azért sajnálatosnak találja, hogy a mai pedagógia oly kevésbé aknázza ki a bennük rejlő indítéknyújtó hatalmát. Az igazi nevelés nem elégedhetik meg pusztán egyes mozgási központok elszigetelt gyakoroltatásával, módszerünk nem lehet az, hogy ily gépies gyakorlatokban kimerüljünk és megmerevedjünk; az *egész* lelket kell felemelni, önmagába szállásra és koncentrációra készíteni azáltal, hogy fölemelő igazságokat közlünk vele. Az igazi akaratnevelés és akarterősítés Foerster szerint sohasem merülhet ki szórványos akaratgimnasztikában: csak a lélek legmélyebb mozdulásaiból származik igazi eszmény akkor, ha az életnek nagy és mély értelmet adunk. Foerster az akarat inspirációjáról való meggyőződésben úgy áll előttünk, mint egy modern Sokrates, ki rendületlenül hisz a szellem világából merített értékes hangulatok akaratmegindító és cselekvésmeghatározó erejében!

E pontban természetesen az a kérdés merül fel, melyek azok az eszmék, melyeknek „ily magukkal ragadó koncentrációs erejük“ van? Foerster maga mutat rá, hogy az inspirációs módszernek szükséges előfeltétele, az *ideálról való biztos tudásunk*, vagyis az *etika*. Az etikának tehát ugyanaz a helyzete Foerster pedagógiájában is, mint Herbartnál: „*alaptudománya*“ a nevelés elméletének, belőle származnak a „koncentrációs erejű eszmék és eszmények“. *Etikai rendszert* Foersternél hiába keresnénk; csupán körvonalai és egyes gócpontjai emelkednek ki előttünk abból a szinte prófétai gondolatáramlásban, mely műveiben csapódik le. A koncentrációs erejű eszméknek a következő jellegzetes vonásait találjuk Foersternél. Legfontosabb az, hogy „*a szellem világából*“ kell származniok. Ez azonban csak formai megjelölése a kívánt eszméknek, de nem adja meg azoknak tartalmi mozzanatait. Tovább kell kérdeznünk tehát, melyek ezek az értékeszmék a maguk konkrét alakjában? Van-e Foersternél a fentebbi meghatározás mellett további tartalmi megjelölésük is? E kérdésre Foerster válasz gyanánt a vallás igazságaira utal bennünket. Az akarat inspirációja ugyanis csak örök és megingathatatlan igazságokból sugározhat elő, oly igazságokból, melyek az embert a véges és mulandó fölé emelik s melyek kiirthatatlan gyökere a léleknek legmélyebb tapasztalataiban van ott, ahol a lélek az örökkévaló dolgokkal érintkezik. Az embernek tehát ez örök igazságokból kell aktivitását megindítani, nem pedig saját elemi ösztöneivel szövetkezni.

Az inspiráció mellett a jellem- és akaratnevelésnek a *gyakorlás* Foerster szerint a második eszköze. A *tett-energia gyakorlása* elsősorban arra irányul, hogy a lélekben meglevő erőket *valóban működtesük*, mozgásba hozzuk. A gyakorlás második célja az, hogy tudásunk könnyen és gyorsan cselekvésre váltódjon át. A gyakorlás harmadszor arra való, hogy jó feltételeinket, elveinket minden külső és belső ellenállás legyőzésével céltudatosan és ingadozás nélkül megvalósíthassuk. — A gyakorlás

második faja, a *gátlási energia pedig ellenállásunkat* növeli a külső és belső világ számtalan ingerével szemben, a lemondásban és önuralomban treníroz s megoltalmaz bennünket attól, hogy ösztöneink reflexmozgásai el ne borítsák felsőbbrendű énünket (Erz. u. Selbsterz. 147.)

A kétféle gyakorlás közül az utóbbi, a gátlásokban tevékeny energia érdemel nagyobb figyelmet. A gátlás-energia természetesen egészen más akaratú működésekre s erőkre vonatkozik, mint a tett-energia: csak a periférikus akaratéleletet szabályozza, nem a központit, — s jelentősége, szerepe más, mint a tett-energiáé. A gátlások a lelki életben Foerster gondolatai szerint nem jelentik az akaratnevelés legfontosabb pontját; nem a gátlásokban áll az akaratnevelés leglényegesebb s legmélyebb mozanata, — ez másutt van, — hiszen a gátló folyamatok nem tudnak új életforrásokat nyitni a lélekben; jelentőségük azonban mégis igen nagy s ez a következőkben foglalható össze: az aszkézis alkalmas *prediszpozíciókat* teremt a lélekben a szellem uralma számára, mert csak a kifejtett gátlásműködés teszi lehetségessé az akarat szabad mozgását; — öntudatosítja bennünk azt a törekvést, hogy cselekvéseink számára ne külső ingerekben keressünk irányítást, hanem *telkiismeretünkben* s így a gátlások jó segédeszközök az impulzivitás fenyegető tragikumára ellen, mert a pillanatnyi ingerek és azok reflexei közé ékelődve, időt és alkalmat adnak a cselekvés előtti megfontolásra.

A kétféle energia egymáshoz való viszonyából következik, hogy a tett-energia gyakorlása csak a gátlások rendszerének teljes kifejlesztése után lehetséges. Ha ez az előfeltétel megvan, akkor az akarat közvetlen gimnasztikájának is meg kell indulnia. S érdekes: amennyire ellenzi Foerster egyébként az „elszigetelt” akaratgyakorlást, ép annyira pártfogolja a tett-energia működtetését, mikor az *önuralom* eléréséről, az önlegyőzésről és önmegtagadásról van szó. Majdnem egyes „elszigetelt” gyakorlatoakat ajánl — az *Erziehung u. Selbsterziehung*-ban mikor a pontosságban, a figyelem koncentrációjában, a zavaró körülmények között való munkás kitartásban, a munkásságra való nevelésben, a ritmikus gimnasztikában stb. látja és ajánlja azokat az eszközöket, melyek közvetlenül a központi ész tett-energiáját foglalkoztatják s fejlesztik. Ezek az elemi gyakorlatok egyrészt az önlegyőzésre kényszerítik az embert, — tehát közvetlen jellemnevelői céljuk van, — másrészt pedig előkészítik arra, hogy a lelki élet magasabbrendű tevékenységeiben is rendet és mérsékletet tartson s a kormányt kezéből ki ne engedje.

A gyakorlás módszerének azonban szintén van egy nélkülözhetetlen elméleti előfeltétele. Valamint az akarat inspirációja nem állhat meg az ideálról való tiszta tudás (az etika tudománya) nélkül, épúgy nem lehetséges gyakorolni a kétféle lelki energiát az *emberi természetről* való tudás (a lélektani tudomány) nélkül. Lássuk, hogyan rajzanak Foerster gondolatai az emberismeret-pszichológia témája körül.

A nevelőnek elsősorban „realistának” kell lennie, emberismeretében nem szabad illúziókat táplálnia. (*Erziehung u. Selbsterz.* 10 l) Ez annyit jelent más szóval, hogy a legpontosabb ismeretet kell szereznie az egész emberi természetről s a növények individualitásáról; csak így tudja ugyanis mindig a legmegfelelőbb eszközt megtalálni a nevelés céljának elérésére. Az egész ember ismeretéhez tartozik a „külső” természet megismerése mellett a „belsőé” is. A modern pedagógusok s pszichológusok úgy viselkednek, mintha a külső ember ismerete már elegendő volna a neveléshez s elhanyagolják a lélek belső életének kutatását; így aztán a nevelésben könnyen utópiák és illúziók rabjává lesznek. E téves irányzat okai Foerster szerint mélyen a mai téves világnézetbe nyúlnak alá. A modern ember a külső világ tech-

nikai s tudományos meghódítására fordította minden erejét s e miatt a belső élet megfigyelésére nem maradt ereje, vagy ha maradt, az sajnálatosan visszafejlődött.

Mindezek a gondolatok újra megjelennek az előtt, aki az *Alte und neue Erziehung* fejtegetéseit olvassa; a különbség talán csak abban mutatkozik, hogy ebben az utóbbi munkában a régi gondolatok és elvek megegyeszerűsödve, elmélyítve, mintegy a lényegesre leredukálva és sok elmélkedés és szenvedés tűzében megedzve tűnnek elénk. A „kettős én“ ellentéte helyett inkább az *önuralom* nevelésének és a *nagy erényekre kis jelentőségű dolgokkal való rávezetésnek* elveivel találkozunk itt. Fichte egyik mondását idézi szerzőnk, mikor a nevelés lényegéről elmélkedik: „Nevelni annyit tesz, mint az embernek alkalmat adni a tökéletes önuralomra és arra, hogy szellemi erejének tökéletes urává válhasson.“ (133. l. és 174. l.). Az erkölcsi nevelésnek egésze nem merülhet ki egyes speciális rendszerekbe való értelmi bevezetésben, hanem mélyreható és átfogó nevelésre van szükség, ha eredményt akarunk elérni; erkölcsi gyakorlatokkal (hallgatás, böjt) kell megedzeni a fiatal nemzedéket, hogy úrrá lehessen ösztönéletén: „uralkodni a pillanaton annyi, mint uralkodni az életen.“ (143. l.). A kettős én elméletében a periférikus résznek szerepe is új és éles megvilágításhoz jut: ismételten utal Foerster arra, hogy nem az alacsonyabbrendű ösztönök gyengítése, vagy kiirtása a nevelés célja, hanem az önuralom és kormányzás biztosítása ezek felett. Valamint a hajó akkor kormányozható legjobban, ha nagy szél vagy mozgatóerő hajtja, ép úgy legsikeresebben az a személyiség nevelhető, akinek erős ösztönélete van (158. l.). Ezeken kívül ismét előtérbe lép egy régi gondolat: a *jellemnevelés* eszméje, mely az önuralom és a kettős én minden tételét egybefogja. A jellemalakítás Foerster szerint nem annyira a módszeres pepecselésen fordul, mint inkább azon, hogy egész nevelésünket megingathatatlan életelvekre és alapigazságokra építsük, hogy egyetlen nagy életcél tűzzünk ki világosan és határozottan magunk elé s ezekhez törhetetlenül ragaszkodjunk (67. l.), mert az (erkölcsi) jellem nem egyéb, mint az életíránynak céltudatossága, elszántsága, egységessége (178. l.), vagyis az a felsőbbrendű én, mellyel a korábbi művekben annyiszor találkoztunk. Az egyszer kitűzött, átfogó életcél ad tartalmat ennek a felsőbbrendű ének és ad értelmet az egyes erkölcsi erényeknek is, melyekre növendékeinket rávezetni akarjuk (179. l.). A nevelő itt választás előtt áll: ha nem lebeg előtte egy legfőbb életcél, mely felé minden nevelését irányítja, akkor az egyes erkölcsi eredményeknek nincs igazi életük. Lehetséges, hogy a nevelő elérhet bizonyos eredményeket, pl. a bátorságra, az áldozatkészségre, a rendszeretetre, kitartásra, kötelességtudásra rávezette növendékeit — mégis minden jó szokás végül is hamis célok (hiúságok) szolgálatába is szegődhet. Csak „a felsőbb és az alsóbb világ“ közötti alapvető, végleges és döntő választás ad mindezeknek mélyebb értelmet, egységet és valódi értéket, s e választásnak mindenben (nevelőben és növendékben) szükséges aktusát sürgetik a Foerstertől is bámulattal emlegetett szent Ignác lelkigyakorlatai. A kettős én elmélete tehát lényegében megmaradandó Foerster jelenlegi állásfoglalásaiban is; de kiteljesedett és a jellemnevelés elméletévé élesedett. Ennek a fordulatnak a következményeként jelentkezik Foersternél néhány kitűnő karakterológiai szempontnak felmerülése is. Fentebb rámutattunk szerzőnkkel arra, hogy nem annyira az egyes erények vagy jellemvonások fontosak az erkölcsi nevelésben, hanem az a személyiség egész, melybe ezek beleszővődnek, s melynek végső céljától értelmet nyernek. Ez a megállapítás az egyes jellemvonásoknak mintegy „karakterológiai helyére“ és szerepére vonatkozik. Egy más helyen a jellemvonások okainak feltárásával foglalkozik szerzőnk s ebben is kiváló karakterológiai éleslátást árul el. Nem ezen szavakkal, de lényegében azt a

gondolatot fejt ki, hogy ugyanazon viselkedésmód (pl. a hazugság) a legkülönbözőbb okokból eredhet; aki tehát a szimptomakezelés helyett az okok megszüntetésének álláspontjára akar helyezkedni a jellemnevelésben, annak meg kell ismernie a lehető okok számtalan eshetőségét, észre kell vennie, melyik ezek közül a valódi ok a szóban forgó személyiségben és csak azután határozhatja el magától a bajnak gyógyítására. Tudnia kell pl., hogy a hazugságoknak sok esetben az élet igazi értékeinek félreismerése az oka, az előnyök és hátrányok téves felbecsülése; és ebből a tudásból megint arra fog következtetni a nevelő, hogy a legnagyobb erő a nevelésben a vallás, mely szuverén ítéletet mond ki igaz és hamis értékek, valódi haszon és álszándék minden esetében s rámutat arra, hogy a hazugságok mély okai nemcsak a félszeg és hiányos önellenőrzésben keresendők, hanem sokkal mélyebben: „a meg nem váltott életösztönökben“ (182. l.).

A fentebbi fejtegetések, mint az kiérezhető a gondolatok tendenciáiból, egy láthatatlan, de biztos nehézkedési középpont felé vezetnek s ez a középpont: a kereszténységből merített világszemlélet és erkölcsi rendszer egésze. Foerster neveléstudományi gondolatvilága határozott fejlődésvonalat mutat ezen világszemlélet egyre hathatósabb érvényesülése felé. Amint az időben s a történelmi tapasztalatokban előrehaladunk, azon mértékben válnak egyre élesebbé, határozottabbá Foerster gondolatrendszerében a keresztény eszmék körvonalai, annál jobban koncentráliódik minden gondolata és értékelése a kereszténység erkölcsi alapeszméi köré. A következő közleményünk Foerster legújabb művének éppen ezt a vonatkozását, a mai nevelésnek keresztény életszemlélethez való viszonyát törekszik vizsgálat tárgyává tenni.

Várkonyi Hildebrand

Néhány megjegyzés az óra-vázlatokhoz*)

Ezekben a sorokban nem szándékozom az óra-vázlatok szükségességének, céljának kérdésével foglalkozni. Gyakorlati feladatot tűzök magam elé: hogyan készüljünk óráinkra, hogy azokat az 1935: VI. t.c.-hez kiadott végrehajtási utasítás 33.—35. §-aiban részletezett irányelvek szerint tarthassuk meg? Az elméleti meggondolásokat bizonyára elvégezték akkor, amikor — véleményünk szerint igen indokoltan — elrendelték az óra-vázlatok kötelező készítését. Nyíltan meg lehet mondani, hogy az ország tanársága vegyes érzelmekkel fogadta ezt az intézkedést, bántotta, hogy nélküle-rőla határoztak és befejezett tények elé állították. Ha így is volna, még akkor sem árthat a kérdést minél gyakrabban felvetni és széleskörű vitát szítani. Hiszen minden tanárnak az a törekvése, hogy tanításában megfeleljen azoknak a szempontoknak, amelyeket fenti Utasítás az iskolalátogatók megfigyelései számára előír. Ennek elengedhetetlen alapfeltétele azonban, hogy ezekhez a szempontokhoz alkalmazkodva készítsük óra-vázlatainkat.

Jól tudjuk, hogy az oktatói munka eredményessége nem csupán az óra-vázlat jóságán múlik, hanem sokkal inkább a megvalósított óra-

*) A cikket a szerző 1936 novemberében küldte be.

vázlatán, tehát az a szerint megtartott tanítási óra jóságán. Hiba volna ennél fogva bárki részéről, ha *csak* az óra-vázlatot bírálná el. Hiszen elképzelhető kifogástalan óra-vázlat és gyenge eredményű tanítás. Minthogy azonban rossz, hibás, hiányos vagy felületes óra-vázlat szerint a leghetésebb tanítóművész sem mutathat fel kellő eredményt, *lehetséges, sőt szükséges* magát az óra vázlatot is, önmagában, tárgyilagosan elbírálni. Természetesen az óra-vázlatnak ilyen elvont kritikája *nem elegendő*, mert a gyakorlat szempontjából nem ésszerű. Csak óra-vázlat és megtartott óra lefolyásának együttes kritikája lehet indokolt és tárgyilagoss. Ezért kell a jó tanítási órára készített célravezető óra-vázlat külső és belső követelményeivel a fenti végrehajtási Utasítás szellemében foglalkoznunk.

Az Utasítás általában véve 3 szempontot jelöl meg az óra-vázlatok készítésére nézve: *a külső alak, a terjedelem és a belső tartalom* szempontjait. Megköthető rendelkezést azonban ezeknek a szempontoknak érvényesítésére vonatkozólag alig találhatunk, mert azt a fontos pedagógiai elvet kívánják szolgálni, hogy *a tanár nevelői, oktatói egyénisége szabadon bontakozhassék ki*.

1. A *külső forma* szabványosítása tekintetében egyenesen tiltó intézkedései vannak a 23. §. 4. pontnak, hiszen semmiféle vázlatminta, vagy nyomtatvány-ürlap sem használható. Valóban nem lehet a sokféle egyéni elképzelést egy sablon Prokrustes-ágyába erőszakolni. Hogy az egyes órák vagy kisebb didaktikai egységek tervezetét külön-külön lapon vagy füzetben sorozatosan jegyezzük-e fel, avagy egy közbeeső formában, egy Moiret-féle „aranyközéputas” spirálfüzet lazábban fűzött lapjain, igazán nem lényeges kérdés. Gyakorlati szempontok igazíthatnak útba: a 6. bekezdés ugyanis megengedi, hogy az óra-vázlat éveken át legyen felhasználható, ha a tanár a gyakorlat közben szerzett tapasztalataival, újabb adatokkal időről-időre kibővíti. Emiatt én külön-külön lapokon készítem óravázlataimat, melyeket egy iratgyűjtő borítékban tartok. Füzetben ezeknek az utólagos bejegyzéseknek ugyan lehet helyet adni, de nehézkesebben oldható meg; a Moiret-féle spirálfüzet pedig olyanféle, mint az én megoldásom, de használata nagyobb költséggel jár és kezelése körülményesebb.

2. Az óra-vázlat *terjedelmét* illetőleg a következőkre hívom fel a figyelmet:

1. Nem terjedhet ki olyan nagy, összefogó didaktikai egységekre, melyek már a részletes tanmenet fejezetei lehetnének (pl. Az óda — A magyar reformországgyűlések — A földet alakító belső és külső erők — Az ablativuszok fajtái — A másodfokú egyenlet elmélete stb.) Vagy *egy* tanítási óra vagy jól indokolt esetben 2—3 óra anyagát képező kisebb, de szervesen összefüggő didaktikai egységet kell felölelnie.

2. Nem zsugorodhatik azonban össze a *tanulmányi napló bejegyzésének tárgymutató jellegű szűkszavúságára sem*. Semmi esetre sem léphet fel *rendes körülmények között* az óra-vázlat igényével az ilyenféle feljegyzés: Számonkérés. Hor. Carm. IV. 8. ford.; vagy: Összefoglalás: a költemény tartalmának elmondása. Ha csak begyakorlásról volna is szó (pl. matematikában, vagy idegen nyelvekben), még akkor

is lehet a kidolgozott példákban vagy a lefordított szövegben olyan mozzanatokra bukkanni, amelyeknek a nevelő vagy oktató munka szempontjából jól kihasználható értékük van. Ezeknek felhasználási módját pedig már előkészület közben kell jól meggondolni.

3. De nem mozoghat olyan szűk keretben sem, mint az a *vázlat*, melyet a tanításról óra alatt szoktunk a táblára írni. (l. 34. §. 2. p. 49. old.) Az ilyen táblavázlat lehet *az új tanítási anyag* tömör tartalomjegyzéke, mert célja az emlékezet támogatása, az *egésznek* mnemotechnikai egybeállítás, a rendszerezés fokozatának megkönnyítése.

4. Az is kétségtelen, hogy az utasítások szerzői nem gondolhattak az óra-vázlatnak olyan terjedelmére sem, amilyenek pl. a gyakorló gimnáziumban a gyakorló tanárjelöltek *mintatanításai* vagy a módszertani szaklapokban közölt *bemutató-tanítások* szoktak lenni. Nem gondolhatták azért, mert

1. már a *név* megválasztásával (óra-vázlat: óra-terv vagy tanítási tervezet helyett!) is alludáltak erre, ha ugyan nem egy-egy iskolafaj tantervében szereplő tárgyak heti óraszám-tervével való összetévesztéstől tartottak,

2. mert egy 15–16 heti órával (pláne 20 órával) dolgozó tanár számára egy ilyen részletesen kidolgozott tervezetnek leírása *kimerítő munkatöbbletet* jelenthetne, s végül

3. mert a gyakorlatban pontosan úgy *sem valósítható meg a legapróbb részleteihez hűen*. Ha a tanár az ilyen bő óra-vázlat betűszerinti megvalósítására törekednék, könnyen a gépiesség, a lélek nélküliség hibájába eshetnék. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a fontos részletekre ki kell terjeszkednünk, ha nem akarjuk, hogy óra-vázlatunk hiányos, fogyatékos legyen. (l. 23. §. 1. p. „Csak a figyelmes, *részletekre kiterjedő*, lelkiismeretes előkészület biztosíthatja a nevelő-oktató munka eredményességét.”)

3. Hogy melyek ezek a fontos részletek, arra az óra-vázlat *belső tartalmának* taglalása ad útbaigazítást. — Az óra-vázlatnak gyakorlati céljai vannak: azt minden esetben megvalósíthatjuk, vagy megvalósítani törekszünk. Ezért csak az előző óra tervezetének végrehajtása után készíthetjük el a következőnek vázlatát, mert a „*fokozatosság, a hézagtalan haladás elve*” ezt kívánja. Nem alkalmas a nagybani termelésre, nem ülhetünk le szombat délután, hogy: „Na! most megcsinálom a jövő heti órák vázlatát”. Felületes, talán könnyelmű, esetleg kárbavesztett munka volna. Tudnunk kell, hogy az előző óra anyagát tanítványaink milyen eredménnyel dolgozták fel, mert csak úgy építhetünk tovább. Az óra-vázlat tehát a fokozatosság elve alapján beosztott didaktikai egységen, az új ismeretek anyagán kívül mindig számoljon avval, akinek *érdekében* készül, aki szellemi munkájával azt végrehajtja: *a tanulóval*. Azt mondják, hogy a tanár a maga számára készíti óra-vázlatát. Igen, a maga munkájának lényeges megkönnyítését szolgálja ugyan ezzel a „műsorrall”, de akinek azt teljesítenie kell, az az *osztály*, a maga száz felé kúszálódó adottságaival. A helyes, pontos és öntudatos óra-vázlatnak ezzel mindig számolnia kell: sohase feledkezzünk meg róla, hogy nemcsak az új ismereti anyagnak megfelelő tagolását kell tartalmaznia, tehát nemcsak

a „mit“ és „mennyit“ kell felölelnie, hanem elsősorban a „hogyan“-t, a tanítás módszerét is meg kell benne jelölnünk, illetve előre kiszemelünk az új anyaghoz és az osztály adottságaihoz legjobban alkalmazkodó módszereket vagy módszert, eljárást, szemléltető eszközt, rajzot, stb.

Egy értékesen hasznosítható óra megtartására vonatkozólag Utasításunk 34. §-ában találunk tájékoztató megjegyzéseket. Első helyen azt, hogy a számonkérésre és az új anyag tanítására *fordított idővel okosan kell gazdálkodnunk*. Ha az előző órákat, sőt heteket és hónapokat tervszerű, rendszeres munkában töltötte el tanár és tanuló, akkor az u. n. számonkérés alkalmával legfeljebb csak elvétele érheti a tanárt olyan megelégedés, mely időbeosztásában zavart kelthetne. De tisztázzuk itt legegyszerűbben is a „számonkérés“ fogalmát. Ha ez mindig csak az előző óra anyagának „kikérdezéséből“ (különösen, ha csak néhány tanulónak az ásitó, elbábráló, mással foglalkozó osztály részvétele közepette folydogáló „feleltetés“-éből) áll, bizony a ráfordított idővel nem lesz arányban az eredmény. Ha már ragaszkodunk ehhez a félrevezető névhez, legalább a jelentését gazdagítsuk nemesebb tartalommal. Szépen mondja Imre Sándor „amit a tanulók *leckekikérdezés, felelés* néven ismernek, az voltaképpen szántás a vetés előtt: megnyitja a tanuló lelkét.“ A „számonkérés“ tulajdonképpen a *megelőző egység felújítása*, persze nem változatlanul abban az alakban, ismeretkörnyezetben, megvilágításban, mint az előző órán. A tanár mindig maga előtt látja a távolabbi célokat is, de okvetlenül tudja, hogy merre visz a legközelebbi út. A számonkéréssel *erre az útra* tereli a tanulót, aki érdeklődéssel csak akkor fog rálépni, ha érzi, hogy az előző óra anyagával ismeretköre bővült, gazdagodott, tehát ha úgy lett sajátjává, hogy értékesítheti is. Az előző órának erről a hasznáról pedig az új ismereti anyag könnyű megértése, felvétele győzi meg. Az óra ilyen indítása arra is jó, hogy tanárt és osztályt egyformán mentesítsen a haladás folytonosságát zavaró hiányok kellemetlen következményeitől, mert a tanár így láthatja meg, hogy az osztály rászorul-e még a megelőző tanítási egység további gyakorlására, megbeszélésére. Ezeknek a zavaró körülményeknek lehetőségét mindig meg kell gondolnunk az óravázlat összeállításakor s ezért vigyázzunk, hogy *új anyaggal ne zsúfolják túl az órát*. Bizonyára sokszor hallható ma tanári szobákban: No, bizony gyakran fog majd megtörténni, hogy zavaró körülmények miatt felborul az óraterv. Ki tehet majd róla? Mi tanárok ilyenkor először a tanulóban, aztán a szülőkhöz vagy esetleg a korrepetitorban, végül a mai szellemben és életfelfogásban, meg mit tudom én mi egyébben vagyunk hajlandók keresni a hibát. Legyünk ilyenkor csak bátran szerénytelenek és állítsuk ennek a sorrendnek élére saját magunkat. Keressük a hibát először önmagunkban, módszeres eljárásunkban, vagy legalább is gondoljunk némi szorongással a 34. §. 13. pontjában előírt „megfelelő szelekció“ körül elkövetett apró bűneinkre.

Az ilyen és más természetű zavaró, módosító momentumok miatt nem sok célját látom az óra-vázlatban a *percekre szóló időbeosztásnak*. Van tagadhatatlan előnye is: az, hogy fegyvelje a tanárt, különösen, ha kitérésekre, elkalandozásokra hajlamos. De megszabni az óra egyes részeire fordítandó időt, pl. úgy, hogy a számonkérésre 10 percet fogunk

majd fordítani, *egyelemes érvénnyel* nem lehet. Ez az idő mindig a számonkért anyag mennyiségétől, természetétől és az új anyaggal való kapcsolódásnak minőségétől, sőt még sok más szubjektív komponenstől is függ.

A számonkérés és az új anyag *előkészítése*, az *érdeklődés felkeltése* legtöbbször egybefonódik, nem különül el egymástól élesen. Általában az óra-vázlatok szokásos fokozatairól, az u. n. formális fokozatokról jól jegyezzük meg, hogy nem kell minden tanítási egységben élesen elkülönülve megjelenniök. Sokszor pl. az *érdeklődés felkeltésére* még kísérletet sem kell tenni, magának a tanítási célnak, az új anyagnak egyszerű előterjesztése természeténél fogva elég a legnagyobb érdeklődés kiváltására. Máskor az *alkalmazásnak* nem kell a szokott jelentőséget tulajdonítanunk, mert a megszerzett új ismeretek szokatlanul sok szállal fűződnek a régiekhez stb. A munkafolyamat, mely a tanítás céljához vezet, mindig ezekhez az új ismeretekhez és az osztály diszpozíciójához alkalmazkodik: tehát hol az egyik, hol a másik fázisa válik uralkodóvá, lesz jelentősebbé. *Mesterkéltté és valóságtól eltávolodóvá torzul az olyan óra-vázlat, amelyben makacs rubrikaszerűséggel következnek egymás után a didaktikai fokozatok* az új anyagra és az osztály neveléslélektani adottságaira való tekintet nélkül. Ha most itt fel is sorolom a didaktikából jól ismert formális fokozatokat, csak a felfrissítés kedvéért teszem és azért, hogy a tanítás szabályos munkamenetének fontosságára mutassak rá. Egyes fokozatok ugyanis olykor kieshetnek, az előzőbe vagy következőbe beleolvadhatnak, kisebb vagy nagyobb jelentőséget kaphatnak, de *sorrendjükön* sohasem változtathatnak. Ime a formális fokozatoknak a tudomány mai álláspontján nyugvó rendje:

I. A megelőző egység felújítása, új megvilágítása és beállítása.

II. Az új anyag előterjesztése:

a) Előkészítés az érdeklődés felkeltésével.

b) Az új anyag megfigyelése (indukciós anyaggyűjtés, szemléltetés, kísérlet) és módszeres feldolgozása.

c) Gyakorlás, állandósítás, alkalmazás.

III. Az órán végzetek összefoglalása. A házi lecke vagy feladat kitűzése.

Az új anyag előterjesztésére vonatkozólag úgy az anyaggyűjtés (nyelvi tárgyak indukciója, természettudományi tárgyak szemléltetése és kísérletei), mint a módszeres feldolgozás fontos mozzanatairól meg kell emlékezni egy gondosan készült óravázlatban. Jelöljük meg, hogy milyen tárgyakat, képeket, filmeket mutatunk be, milyen kísérletet végzünk, vagy végeztetünk, a táblán készítendő rajzok vázlatát készítsük el kicsinyben (34. §. 49. old. 2. p.), hogy pl. a természetrajz tanítása közben rajzunkban ne hanyagoljuk majd el a lényeges vonások kiemelését, hogy a mértani ábrák jellegzetesek, a földrajz órák rajzai mérethűbbek és megbízhatóbbak legyenek stb., írjuk össze az idegen nyelvi szövegből pl. a tanítási cél szolgálatába állítható nyelvtani alakokat vagy régiségügyi vonatkozásokat, stiliztikai jellegzetességeket stb. *Az óra-vázlatnak ilyen részletei vannak hivatva biztonságérzetünk és nyugodtságunk lényeges fokozására.* (23. §. 1. p.)

A *feldolgozás módszerére* is elő kell készülnünk. Fontoljuk meg előre, hogy az új anyag egyes részeinek közlésében melyik eljárás legyen az *irányító*: a kérdve-kifejtő (heurisztikus), az előadó (akroamatikus), vagy a bemutató eljárás (deiktikus) és közülük melyik lehet a *kisegítő*. (34. §. 2. p. 48. old.) Ha az új anyag valamelyik részét a kérdve-kifejtő módszerrel akarjuk feldolgozni, néhány, a tanuló gondolkodásának vezetésére alkalmas kérdést jegyezzünk fel óra-vázlatunkban és ne csak azt, hogy „*kérdve-kifejtő módszerrel*.” Ha a bemutató eljárást találjuk megfelelőnek, ne mulasszuk el óra-vázlatunkban a tárgy, a kép, film vagy kísérlet lényeges és hangsúlyozandó vonásainak, mozzanatainak felsorolását. Ha a folyamatos előadás mellett döntünk, rendezzük el előre a közlendő gondolatokat és ha szükségét érezzük, vessük papírra ennek a gondolatmenetnek legfőbb lépéseit, hogy előadásunk szabatos és nyugodtan folyó lehessen. Itt sem szabad persze arra számítanunk, hogy terveinket akadálytalanul hajthatjuk végre. Az új anyagnak valamelyik részletét ugyanis az osztály legtöbb tagja a tervbe vett módszeres eljárással (pl. bemutatással) talán azonnal apperpciálja, mégis többen lehetnek, akiknek számára még egy rekapituláló előadás, vagy néhány, az új ismeretkör kapcsolataiba belevilágító rendező kérdés és felelet mutatkozik szükségesnek. A bemutatás volt ebben az esetben az uralkodó, vagy irányító, az előadás, illetve kérdve-kifejtés a kisegítő eljárás.

Az óra-vázlat végrehajtása közben tehát *módosulhat, alakulhat a tervbe vett módszeres eljárás*. Óra-vázlatomban elsősorban az új anyag belső objektív természete szerint, másodsorban magam és tanítványaim feltételezett diszpozíciója szerint jelöltem meg a tervezett módszeres formát. De éppen az utóbbiakban, ezekben a szubjektív és kiszámíthatatlan tényezőkben csalódhattam. Ha erre a csalódásra tanítás közben hamarosan ráeszmélek, módosítanom kell a módszeres eljárásom, vagy ki kell azt egészítenem.

Hogy az új anyag nyújtása kellő tagolással és megfelelő módszeres eljárással történt-e, arról a *gyakorlás*, az *elmélyítés* és esetleg az *alkalmazás* folyamata alatt kell meggyőződünk. Ezek a didaktikailag értékesen vezetett órák valóságos próbakövei. Ezekre az önbírálattal dolgozó tanár különös gondot fordít s éppen ezért óra-vázlatában is gonddal készül rájuk. (l. 34. §. 49. old.) Ha pl. a természetrajzban egy új növényt vagy állatot, családot, fajt stb. mutatunk be, megfelelően irányított beszélgetést kell megindítanunk annak kipuhatolására, vajjon helyesen látták-e a bemutatott tárgyat, a lényegét figyelték-e meg rajta, észrevették-e más tárgyakkal való hasonlóságukat, vagy a determináló különbségeket stb. Ezek közül a gyakorló, *puhatoló* kérdések közül vegyük fel az óravázlatba az irányítókat, nehogy az órának ez az értékmérő szerepe eljelentéktelenedjék. Narratív órákon arról kell meggyőződni, hogy az új ismeretek elég szorosan kapcsolódtak-e a régiakkal, tehát hogy az appercepció a régi fogalmak körének megfelelő sávján ment-e végbe? Az *elmélyítésnek erre a beszélgetés formájú módjára a szükséghez képest kisebb-nagyobb mértékben készülnünk kell óra-vázlatunkban is*. Egyszerűbb ez az előkészület a nyelvi tárgyaknál, vagy a mennyiségtannál, mert *elegendő a gyakorlásra szánt mondatokat vagy*

példákat az óra-vázlatba felvenni, kényesebb esetekben természetesen a fordítással, illetve a megoldással együtt. Mert csak így vesszük észre azokat a nehézségeket, amelyekkel a tanulónak kell megbirkóznia.

Ha az új anyag természete megkívánja, a gyakorlással vagy elmélyítéssel együtt terjeszkedjünk ki egy-két kérdéssel az *alkalmazás* lehetőségeire is. Mindenesetre jelöljük meg előre *vázlatunkban a lehetséges alkalmazás főszerpontjait*. (l. 34. §. 49. old.)

Óra-vázlatunk befejező részében néhány szóval jegyezzük fel az *összefoglalás* vezető szempontjait. Talán leghelyesebb, ha lehetőleg a már fentebb említett *táblavázlatot* készítjük el tanítás közben és az összefoglalást annak alapján vezetjük végig. Óra-vázlatunkat tehát ezzel a *tábla-vázlattal* zárjuk.

Amit eddig elmondottunk, az arra vonatkozik, amit az óra-vázlatba *végrehajtás előkészítésként* jegyezhetünk fel. Utasításunk azonban a 23. §. 6. pontjában figyelmünkbe ajánlja, hogy gyakorlat közben szerzett tapasztalatainkkal, újabb adatokkal egészítsük ki, időről-időre bővítsük, állandóan tökéletesítsük. Nem árt tehát, ha röviden összefoglaljuk, *milyen főszerpontok szerint történjék a vázlat végrehajtás utáni kiegészítése*? Ilyen szempontok lehetnek: Mi indított bennünket arra, hogy szokott időbeosztásunktól eltérjünk, pl. miért nyúlt meg a számonkérés ideje? Ha a számonkéréssel sikerült az osztály érdeklődését felkelteni és figyelmét az új anyagra terelni, hogyan ment az? Volt-e valami zavaró mozzanat az új anyag előterjesztése közben és minek tulajdonítható az? A kérdve-kifejtő vagy bemutató eljárás közben feltett irányító kérdéseinkre milyen válaszokat kaptunk és kitől? A tervezett módszeres eljárás esetleges sikertelenségének mik voltak vagy mik lehettek az okai? A bemutatott kísérlet miért nem sikerült nagyszerűen? A gyakorlás és elmélyítés folyamán nem volt-e valami figyelemreméltó észleletünk? Az anyagnak milyen részei állnak legelszígeltetebben és melyek azok, amelyek a legbiztosabban kapcsolhatók? A jövő szempontjából igen értékes adatokhoz juthatunk akkor, ha alkalomadtán feljegyezzük, hogy egy-egy didaktikai egységen belül mi volt az a minimum, amit leggyengébb elégséges növendékünk is elsajátított?

Mindenesetre jegyezzük fel, hogy az óráról a jóleső siker, vagy ellenkezőleg, a lehangoló kudarc érzésével távoztunk-e el? Mi lehetett ennek az oka? Sokszor ajánlatos indexbe venni, hogy milyen rajtunk kívül álló okok zavartak meg vázlatunk lelkiismeretes végrehajtásában (az óra kellős közepén, a munkafolyamat legkényesebb perceiben behozott hirdetőkönyv felolvasásának kényszere, fűtési zavarok stb.) Jó szolgálatot tesznek az egyes tanulókra vonatkozó megjegyzéseink is (miben erős vagy feltűnően gyenge? találékony-e? talpraesett-e? lélekjelenléte van, olvasott, tájékozott stb.), mert ezeket a tanuló elbírálásakor vagy szülői fogadóórákon használhatjuk fel.

Mielőtt még összefoglalnám a véleményem szerint helyes óra-vázlat készítésekor figyelmen kívül nem hagyható szabályokat, legyen szabad egy mai iskolalátogatónak néhány megszívlelésre méltó észrevételét idéznem, (Csapó István tanügyi titkár, polgári iskolai tanulmányi felügyelő közleménye az Orsz. Polgisk. TE. Közlöny 1936. okt. számában), aki

úgy tapasztalta, hogy a leggyakrabban előforduló hiányok a következők:

- 1) Az anyag nem megfelelő egységekre való tagolása.
- 2) A tagolt anyag részösszefoglalásának, továbbfejlesztésének elmulasztása.
- 3) Az időbeosztás aránytalansága.
- 4) A végső összefoglalás, rögzítésbegyakorlás és alkalmazás mozzanatainak elmaradása!

Azt hiszem, hogy jó szolgálatot tesznek a következő, kátészerűen összeállított szabályok is:

Óra-vázlatod legyen nevelői és oktatói egyéniségednek *hű tükre*. Legyen *rendszeres*, tehát tervszerű és céltudatos.

Legyen a részletekre is figyelmesen kiterjedő, tehát ne legyen olyan szűkszavú, mint a tanulmányi napló tárgymutató jellegű, szokásos bejegyzése, vagy olyan tömör, mint egy táblavázlat. De bő részletességgel se készítsd, mert aprólékos részleteihez hűen úgy sem valósíthatod meg.

Óra-vázlatodat te készíted ugyan, de *tanítványaid* hajtják végre. Rájuk gondold hát.

A formális fokozatok csak váz, a helyesen tagolt *belső tartalom* a lényeg.

Vázlataid egymásutánjában a fokozatosság, a *hézagatlan haladás* elve érvényesüljön.

Jól használd ki tanítványaid *régi ismereteit*, azokra építs.

Vázlataidat ne zsúfold túl *új anyaggal*.

Jól fontold meg, *hogyan* fogod az új anyagot a régibe beépíteni s megrögzíteni.

Okosan gazdálkodj a *45 perccel*.

A vázlat nem kötelez: ha kell, tanítás közben *változtass* rajta.

Ne feledkezzél meg az *utólagos bejegyzések* hasznáról.

Pénzes Zoltán

Tanítóképzésünk megoldásra váró kérdései

I. Ez a cikk nem kíván a részletekben tájékoztatni, sem javaslatokat adni, éppen ezért nem mindig nyúl az említésre kerülő kérdések történeti gyökeréig. Arra törekszik, hogy a mai magyar tanítóképzés legnevezetesebb problémáinak természetéről nyújtson ismertetést.¹⁾

A tanítóképzés rendeltetése magyarázza, hogy nincs olyan iskolafaj, mely éberebb vigyázással ügyelne azokra a szükségletekre, amelyeknek kielégítése feladata, mint a tanítóképző-intézet. Ez természetes, ha megfontoljuk, hogy ez az iskola neveli a tanítókat, azokat, akik a nemzet legközvetlenebb, gyakran módosuló s a nemzet minden tagjában élő

¹⁾ Aki a kérdést tört. összefüggésben kívánja megismerni, megtalálja Kiss József kiváló összefoglalásában: Magyar Tanítóképző, 1933. 1. 2. és 4. sz.

hiányérzés kielégítésére; egyetemes nemzeti, alapvető feladatok megoldására hivatottak.

A népiskola és a népiskolai tanító a sebesen rohanó élet sodrában áll és meg kell hogy álljon a nemzet fennmaradása érdekében. A helytállás lelki erőit tanítóiban a tanítóképző-intézet fejleszti ki. Ez az oka annak, hogy nem szabad csodálkoznunk, ha a sokféle, most végbement nevelésügyi reformálás után maradt egy iskolafaj, mely nincs megelégedve az 1923-ban kapott szervezetével, hanem legújabbban is új tanítástervet és utasítást, új vizsgálati szabályzatot, új rendtartást kér.

Az itt következő mondanivalóim anyagát elsősorban a Magyar Tanítóképző (idézetben ezután: M. T.) folyóiratból veszem, mely tanulmányaiban és rövidebb cikkeiben híven tükrözi a magyar tanítóképző-intézeti tanárok egyetemét magában foglaló egyesület (TITOE) tagjainak az egyes kérdésekről vallott felfogását és meggyőződését. A folyóirat tele van módosítást, újítást, sőt változtatást sürgető cikkekkkel, minden alkalommal bíráló hangon elemzi a tanítóképzés hiányait és fogyatkozásait s ezzel a bíráló szellemével élesen kitűnik a többi szakfolyóirat közül. Ennek nem a mindenáron való újítás vágya a magyarázata, hanem nyilvánvalóan az a tény, amely a nevelői gondolkodású emberek sajátja: a meglevővel nemes értelemben vett *elégedetlenség*, amely a különbbé fejlődést igyekszik megvalósítani. Ebben a tekintetben a tanítóképző-intézeti tanárság, a tanítói rend sokféle seregét nézve, az élen halad.

II. Aki a tanítóképzés történetével kapcsolatban a reformokra törekvés egyes jelenségeit ismeri, meglepetéssel fogadhatja legújabbban az új tanításterv követelését¹⁾ a tanítóképző-intézeti tanárság 4 évvel ezelőtt egyöntetűen elfogadott álláspontjával szemben, mely annak idején 6 éves tanítóképzés megvalósítását sürgette és tartotta egyedül célravezetőnek a mai 5 éves helyett.

1927-ben egy részletes, tartalmában ma is helytálló tanulmány²⁾ híven kifejezte minden tanítóképző-intézeti tanári testület véleményét, amikor azt javasolta, hogy a tanítóképzés történjék továbbra is tanítóképző-intézetben, de az eddigi 5 évfolyama helyett legyen a tanulmányi idő 6 éves és ez a 6 év két tagozatból álljon, az I. 4, a II. 2 éves tartamú, melyek szerves egységet alkotnak, felső tagozata főiskolai jelleggel. Alsó tagozata a tanítói hivatás betöltéséhez szükséges általános ismeretek nyújtása és a szükséges technikai és művészeti készség megalapozása. A tanítóképző a növendékeit a középfokú iskolák 4. osztályát végzett tanulóiból a tanítói pályára való rátermettség alapján válogatja ki. Az alsó tagozat tanulmányait vizsgálat zárja le, melynek sikeres kiállása után a jelölt a felső tagozatba jut. Ide juthatnak középiskolai érettségivel azok is, kik sikeres tantervi különbözeti vizsgálatot tettek. A felső tagozat 4 féléves és az a feladata, hogy a tanítói hivatás betöltéséhez szükséges szakismereteket biztosítsa. E tagozat tanulmányait fejezné be a képesítő vizsgálat, melynek sikere esetén a jelölt tanítói oklevelet nyer.³⁾

¹⁾ Dr. Padányi-Frank Antal előadása, melyre nézve I. e. sorok írójának észrevételét, M. T. 1936. 9. sz. és u. o. 403. l.

²⁾ Molnár Oszkártól, M. T., 1957. 1.—3. sz.

³⁾ L. Kiss József id. tanulmányában, M. T. 1933., 4. sz.

Ez a javaslat azért jutott itt bőséges ismertetéshez, mert a tanítóképző-intézeti tanárság egyöntetűen mellette foglalt állást; kiemelve a sok tervezet közül a tanítóképzés reformjának középpontjába állította¹⁾ s bizva reméljük, hogy a tanítóképzés munkásai ma is ezt tartják a legalkalmasabb megoldásnak. Ezek után nem nehéz eldönteni, hogy most egyszerű megalkuvás vagy lemondás-e a mai új tanításterv követelése a tanítóképzés teljes átszervezése helyett vagy pedig a viszonyokhoz való okos, célszerű alkalmazkodás, mely türelemmel és a régi célkitűzésről el nem feledkezve várja a külső körülmények kedvező alakulását.

A tanítóképzés reformjának szándékát láthatólag siettetve kívülről az a mind hangosabbá vált törekvés, amely a III. Egyetemes Tanügyi Kongresszuson (1928.) először jutott kifejezésre, mint a magyar tanítóság egyhangú követelése, hogy a tanítóképzés ne tanítóképző-intézetekben, hanem főiskolákon történjék és a főiskolára való felvétel középiskolai érettségi bizonyítványhoz legyen kötve.²⁾ Tehát a tanítóképzésnek a magyar közoktatás szervezetében egészen más helyet jelölt ki a tanítóság, mint a tanítóképző-intézeti tanárság. A tanítóság a 8 osztályos népiskola megvalósításához elengedhetetlenül szükségesnek látta a gyökeres átalakítást, míg a tanárság ismeri a főiskolai eszmény természetét, melytől nem várja a gyakorlati képzés teljességét. Ezért kellett az egyesületnek (TITOE) hangsúlyoznia, hogy a tanítóképzés helye a tanítóképző-intézet, nem a főiskola. A legfőbb különbség eltűnik, ha a TITOE elvi állásfoglalásában meglátjuk, hogy ebben is benne van a főiskolai képzés. Csakhogy a tanítóság vezetői egyedül csak a felső 2 évfolyamot akarják tanítóképzésre fordítani, feltételezve azt, hogy bárkit lehet 2 év alatt jó tanítónak nevelni, míg ezt a TITOE csak kivételes készség és képesség meglétében tudja elképzelni. Ettől az időtől kezdve a főiskolai tanítóképzés a Magyar Tanítóegyesületek Országos Szövetsége gyűléseinek állandó és legnagyobb élénkséget keltő műsorszáma volt³⁾ s komoly aggodalmat okozott, hogy a szellemi szükségletek hangoztatása mellett az anyagi mozgató erősen kiemelkedett, mint a magasabb képzettség velejárója, úgy, hogy a program szerinti magasabb műveltségre törekvés őszinteségében alig hihettünk.

Arra az állításra és érvelésre, hogy a főiskolai végzettséggel a tanító társadalmi súlya is növekednék, azt jegyezzük meg, hogy a tanítói rend és általában a hivatásos nevelők kellő társadalmi megbecsülését mindaddig hasztalanul várjuk, míg ki nem alakul körülöttünk — mint valami szellemi környezet — olyan egyetemes nevelői gondolkodás, mely helyesen értékeli a nevelést és a nevelés szakemberét: a tanítót; ennek pedig Magyarországon sok — itt el nem mondható — feltétele van.

Az sem elhanyagolható következmény, amiről megfeledkeztek a tanítóság hivatalos egyesületi vezetői, hogy az anyagi nehézségeken túl — mely a megoldás elé állt — „a mostani néptanító nyomába lépő,

¹⁾ Így látta e sorok írója is, M. T. 1933., 6. sz. 217. l.

²⁾ L. Kiss J.: A középiskolai érettségire épített tanítóképzés, M. T. 1933. 1.—2. sz., 21. l.

³⁾ L. erre vonatk. Kiss J.: A IX. Egyetemes Tanítógyűléshez c. eszméltető cikkét, M. T. 1935., 3. sz.

de már egyetemi városban és egyetemen képzett néptanár: hogyan fogja érezhetni és feltalálni magát Ürmös kisközségben vagy a kisberkesi tanyai iskolánál, — és hogy miképpen fog ebbe, az ő szellemi és lelki világától csillagászati távolságban álló környezetbe beilleszkedni“. ¹⁾ Nincs tehát miért letérnünk a tört. fejlődés alapjairól, melyhez a tanítóképző-intézeti tanárság tántoríthatatlan kitartással ragaszkodik. Ez természetesen nem jelentheti annak a meggátolását, hogy a tanítók egyetemre jussanak, mert semmi okunk sincs, hogy ennek helyes és jogosult voltát még csak vitassuk is. Ha a történeti alapok folytatását hasznosnak tekintjük, egyszerűen vissza kell térnünk a 6 évfolyamú tanítóképzés gondolatának megvalósításához, mely képzésmódot 1920-ban rendeletileg életbe léptették, de amiből soha nem lett valóság. ²⁾

Ez a történeti áttekintés azért tanulságos, hogy bizonyítsa: az elveket össze lehet egyeztetni, ha jóakarátú meggyőzés, megértésre törekvés és a jelen viszonyainak helyes értelmezése az egyeztetésnek leggyakrabban használt eszközei. A tanítóság az 1936. év fordulójára a tanítóképző-intézeti tanárság állásfoglalását magáévá tette. ³⁾

III. Az iskola belső szervezetének imént vázolt újjáalkotására a mai gazdasági viszonyok között és művelődéspolitikai felfogás mellett bizonyára hasztalanul vár a maga egységes felfogására helyezkedett tanítóképzős tanárság — még egy jó ideig, mint ahogy a tanítóság jórésze is hihetőleg hiábavalónak érezte követelését s azt különösebb fájdalomérzés nélkül az illúziók világába utalta. Hogy addig is segítsen a tanítóképzés nyilvánvaló fogyatékoságán, a TITOE úgy véli, hogy „erre az átmeneti időre is jobb tantervről és utasításról kell gondoskodnunk“. ⁴⁾ Az elnöki előterjesztés megállapítja, hogy a mostani tanításterv — és utasításban hiába keresünk egységes világnézetet; nem eléggé nemzeti, figyelmen kívül hagyja a népi szükségleteket, nem törődik a falu és a tanya kérdéseivel, nem eléggé gyakorlati, nem egybehangzó a népiskolai tanításterv- és utasítással, de tanítástervi elméleti kérdések tekintetében sem kifogástalan: anyag-kiválasztása hibás, a gyermeket szem elől téveszti, a nevelői gondolat elhanyagolt, a jellemfejlesztésre példamutató hatása kevés. ⁵⁾

Ez az előterjesztés ismételten hangsúlyozza a 6 éves képzés követelményét, gondolom azért, mert a sok felsorolt bajon a mai keretben aligha lehet segíteni. A 6 éves tanfolyam valóban időfeletti kérdésnek bizonyul a mai megoldásra váró kérdések összessége tekintetében. Egy hasonló elnöki megnyitó 2 és félévvel ezelőtt még úgy nyilatkozott, hogy „mintha a hatéves tanítóképzés időszerűségének némi nyomai mutatkoznának“; ⁶⁾ a főiskolai jelleget távolabbi célnak, egyéb megoldani valókat közelebbi

¹⁾ Irja dr. Neményi Imre: A magyar tanítóképzés és tartozékai c. tanulmányában, M. T. 1935., 7. sz.

²⁾ L. Kiss J.: A magyar tanítóképzés reformgondolatai, II. r., M. T. 1933., 4. sz.

³⁾ Dr. Padányi-Frank Antal: A tanítóság és a tanítóképző tanárság együttműködése, M. T. 1936., 1. sz.

⁴⁾ L. dr. Padányi-Frank Antal egy. elnök részletes előterjesztését: Új tanterv és utasítás, új vizsgálati szabályzat, M. T. 1936., 9. sz.

⁵⁾ L. u. o. 378. l.

⁶⁾ Frank Antal dr.: A tanítóképzés időszerű kérdései, M. T. 1934., 6. sz.

célnak jelöli meg, így pl. a tanításterv revíziójának szükségességét. Abban az időben nem a tanítóképzés reformálása jelentette az időszerű kérdést, hanem az a sok veszedelmet magában rejtő tanítói „túlprodukció“, melyre az erős kiválogatásban (szelekció) látták a hatásos ellenszert. Az évente hozzávetőlegesen 2000 új tanítói oklevél-birtokosnak csak kb. egyharmada jutott akkor hivatása gyakorlásához s ez a szám ma sem csökkent arányában, csupán mértékben. Akik tudnak felelősséget érezni a volt növendékek sorsa iránt, azok lelkeben az aggasztó munkanélküli tanító-proletariátus van olyan fontos, megoldást sürgető kérdés, mint a toldozgatást jelentő, egyebet nem ígérő tanítástervi újítás.

IV. A szervezeti kérdésen túl a tanító hivatásának gyakori helye és iskolán kívüli működése tartja állandóan nyitva azt a megoldásra váró kérdést: hogyan lehetne a tanítóképzés folyamán a tanítót népművelési feladataira előkészíteni és egyáltalában a falu sajátos viszonyait felismerő és szükségleteit kielégíteni tudó tanítónevelést miképpen lehetne intézményesen megszervezni. A kettő szorosan együvé tartozik és egybefonódó munka, mely éppen a legsúlyosabb kifogás a tanító megterhelése körül. ¹⁾ A falu elmaradott, kétségbeejtő állapotán mindenki — nem nevelő ember — a tanítóval akar segíteni, akitől egyszerűen elvárják, hogy a nép mezőgazdasági kiművelését megvalósítsa. Azt nem észlelik, hogy a tanítónak mindinkább megnövekedő iskolai munkája az iskolán kívüli működése körét vonja szükségképpen szűkebbre. Azt azonban látják, hogy a gazdasági kiművelő szereposztásnak el nem hárítható akadálya van, mert a tanítók „ügyszólván semmi szociális és gazdasági kiképzést nem kaptak.“ ²⁾ Ez a szemrehányó hang csak a falu helyzetét tekintve megokolt, de nem jogosult a tanítóképzés hivatását nézve. Bizonyos, hogy a tanítóképzés a népnevelést szolgálja s így a néprajzi ismereteket érvényesíteni kell a tanítóképzős munkában, miként egyéb iskolafaj nevelésében is, ³⁾ de ne tévesszük szem elől az igazságot, hogy a falu túlságosan sokat kíván még mindig attól a tanítótól, aki a falusi értelmiség legtevékenyebb embere, akit azonban ezen a címen az iskolát kívülről szemlélő hajlandó az iskolájától elszakítani az iskolán kívüli munka változatos területeire. ⁴⁾ Ha mindezt a munkát szervezett alakban össze tudná fogni a falu, nem látszik megoldhatatlannak a dolog: legyen külön egy ember az iskolán kívüli népművelési feladatok megoldására, ki sajátosan (esetleg a tanítóképzésen túl egybeült is kifejlesztett nevelői gondolkodással) rákészült erre a munkára. ⁵⁾

A tanítónak így is — ennek az iskolán kívüli munkának fel nem

¹⁾ L. Kiss. J.: A tanítóképzés reformja c. összefoglaló jelentését a TITOE állásfoglalásáról M. T. 1936. 6. sz. 211. l. és Mácsay Károly tanulmányát a tanítónak a népnevelés igényeihez igazodó közműveltségéről, M. T. 1934., 6. sz.

²⁾ Szilágyi László: A magyar falu 1932-ben, Magyar Szemle, XVI. k. 114. l.

³⁾ Irja dr. Bálint Sándor: Néprajz és a tanítóképzés c. előadásában, M. T. 1936., 6. sz.; külön is máshol: Néprajz és nevelés, Szeged, 1934.

⁴⁾ A tanítók a legtöbb esetben lelkesedéssel el is végzik az ott rájuk váró munkát — írja Váradi József: Mit kíván a falu a tanítóképzéstől c. cikkében, M. T., 1935., 6. sz., 80. l.

⁵⁾ Így látja ezt Lázár Károly: A tanítóképzés reformja c. a. megjelent ismeretében, M. T. 1932., 7—8. sz. 257. l.-on.

vállalásával — alaposan meg kell ismernie azt a falut, ahol működik, hogy a község szellemi és anyagi viszonyaiban való tudatos életre készítse elő növendékeit nevelői tevékenysége közben; a tanítóképzés még erre a feladatra sem ad tanítványaidnak elég útmutatást, pedig ez szorosan vett iskolai követelmény. ¹⁾

Ma sem megoldott, mert maradék nélkül meg nem valósítható tanulmányi kérdés: a módszertan egységes tanítása a tanítóképzőben. A népiskolai tantárgyak tanítási módszerének megtanítása és főként elsajátítása a nevelési tárgyak tanárának (a „pedagógusnak“) a kötelessége, de tanítaniok kell az egyes szaktanároknak is e népiskola tantárgyak módszertanát, azt, amely a maguk szaktárgyának megfelel. Előbbi kellő időt nem fordíthat e munkára s nem végezheti azonos hozzáértéssel minden tantárgyra nézve, utóbbiak nem tudják a minden szaktárgy között kívánt egybehangzást kivétel nélkül biztosítani, ami még nagyobb veszedelembé kerülhet, ha meggondoljuk, hogy a gyakorló-iskolai tanító is részt vesz a módszertani ismeretek közlésében, tiszta gyakorlati alapon állva. A „hatáskörök“ szétválasztásával, megegyezéses alapon a mai eljárás az összhang megmaradását biztosítja, azt azonban nem, hogy az egyöntetűséget baj ne érje. ²⁾

V. Ami sokáig követelésként hangzott, hogy tanítóképző-intézeti tanárok tanulmányi felügyelettel bizassanak meg tanítóképző-intézetekhez és népiskolákban felügyelők legyenek: ma megvalósult (az 1935. VI. t. c.-kel); az utóbbinak jó hatása nem kétséges, ³⁾ az előbbinek eredményét még nem láthatjuk és jóslásokba nem bocsátkozhatunk. Remélhetőleg a nevelői eljárás tudatossága tiszta fogalmakban él minden felügyelőben és nem okoz zavart ellenőrző munkájukban az a körülmény, hogy utasítások és a legtöbb tanítóképző-intézetben használt „hivatalos“ neveléstani könyv nevelés-t és oktatás-t egymás mellett emlegetnek, (tehát így tanulták) s hogy így van ez a szakirodalom és szaklapok csaknem minden cikkében, értekezésében. Ma sincs meg a tisztánlátás a nevelés igen sok szakemberének elméjében — a most említettből merészen következtetve — a nevelésnek mint *szellemi tevékenységnek* és az oktatásnak, mint e tevékenység *egyik eszközének* fogalmára nézve. A nélkül, hogy az érzékenységet bántani akarnók, merjük állítani, hogy 100 tanítóképző-intézeti tanár közül 90 nem ismeri fel mindezek következtében egészen határozottan, hogy nevelés és oktatás között olyasféle viszony van, mint földművelés és eke, politika és hadsereg között; célt és eszközt, feladatot és eszközt cserélgetnek fel. Mindez így van annak ellenére, hogy megfelelő tájékoztatás külön is történt. ⁴⁾

¹⁾ L. Mezösi Károly dr.: A történelemtanár sajátos feladatai a tanítóképzésben, M. T. 1934., 4. sz. 96. l. Az egész kérdéstről bőszegesen szölt dr. Juhász Béla: A falu helyzete és a tanítóképzés címen, Prot. Tanügyi Szemle, 1933, 5. sz. 184—191. 11. és legújabban itt van előttünk (kézirat gyanánt) Rozsondai Károly kiváló dolgozata: Falukutatás és tanítóképzés, Sopron, 1936.

²⁾ A kérdéstről dr. Frank A.: Módszertan egységes tanítása, M. T. 1931. 8. sz. és a folyóirat egyéb számaiban l. a szaktanárok közléseit.

³⁾ Biztat Mácsay Károly: A népiskolák pedagógiai szakfelügyelete és a tanítóképzés c. cikkében, M. T. 1936., 5. sz.

⁴⁾ L. dr. Imre Sándor: A nevelés és tanítás viszonya, Népoktatási Szemle, 1934. okt.-dec. sz.-ban megjelent felvilágosító tájékoztatását.

VI. Nem kétséges, hogy a tanítóképzés megújítása a tanítóképző-intézeti tanárképzés módosítását is magában hordozza. Ez elsősorban tanárjelölteknek a hosszú tanulmányi idő alatt való komoly támogatását, az odatörekvők kiválogatását jelentheti. Ma a helyéből kimozdított tanítóképző-intézeti tanárképzést öncélúnak nem mindenki tekinti az egyetemmel való együttműködés következtében és azt is hozzáteszik, hogy rossz úton jár, ha mind kevesebb a tanítóképzőt végzettek száma az Apponyi-kollégiumban.¹⁾

Személyi probléma még ott, hol ebből problémát csinálnak: a tanítóképzőintézeti gyakorló-iskolai tanító sorsa, mit fonákká kettős mivoltja tesz: beosztásában tanító, működésében minduntalan a tanítójelöltek tanára (oktatója), státushelyén tanár, címében hivatalosan tanító és végzettsége szerint tanító, olykor tanár. A helyzet megnyugtató jogi tisztázása nem könnyű vállalkozás, amennyire nem könnyen vállalnak tanítók gyakorló-iskolai megbízatást.²⁾

VII. A jövő tanítóságának, a tanítónövendékeknek is megvannak a maguk sajátos, megoldást sürgető kérdései. Első helyre szorul a lelkiükben a tanítói túltermelés tudata, melytől már pályájukra készülők között sem tudnak szabadulni, hiszen a kérdés megoldásának egyik kísérleti módját állandóan és nyomasztóan kénytelenek érezni: a szigorú válogatást, különösen az I. II. osztályban. És a nyugtalanságnak így keltett, nem kívánatos lelkiállapota akárhányszor a hivatására való nyugodt előkészület helyett ideges jó-osztályzatra való vadászásra űz, csak hogy nagynehezen megszerzett tanulói helyét megmenthesse. Öröm, hogy a tanítói pályára való tódulás mérvének csökkenésével ez a láz is alábbhagyott. De van egyéb nem szívesen látott mozzanat is a tanítójelölt életében: a szakművelés és az általában való művelés kettőssége (párhuzama) azon a fejlettségi fokon, amikor még sok nem láthatja tisztán a népiskolai előjövő feladatait a szaktárgyak rengetegétől és a jelen tanítóképzés helyzetét. A bontakozó tudatosságot sokáig zavarhatja a tanár nem pontosan dolgozó, e kettősséget nem világosan látható eljárása. Mindez csak emeli a 6 éves képzésre törekvés jelentőségét. A feladatokkal való küzdelem sikere egyénenként megközelítőleg sem lehet azonos mert sok különbséget mutató készséggel érnek be a tanítóképzőbe; a nehézség sokszor már ott kezdődik, hogy egy részük (a többség) nem érti helyesen azokat az idegen szokat, amelyek a képzésben mulhatatlanul előfordulnak.³⁾

Ezeknek a körülményeknek teljes felderítése és az ezeken való segítség a tanítóképző-intézeti tanárra vár, valamint azt is meg kellene pontosan vizsgálnunk, hogy „a már pályátválasztott ifjakban a választott

¹⁾ Így véli Mesterházy Jenő: A tanítóképző-intézeti tanárképzés-ről szóló cikkében, M. T. 1933., 3. sz., de nem így látja dr. Becker Vendel: A tanítóképző-intézeti tanárok címen adott válaszában, u. o. 1933. 4. sz.

²⁾ Érthető a keserű íz, amivel a kérdést Szalatsy Richárd tárgyalja: A gyakorló-iskolai tanító szerepe és helyzete a tanítóképzésben, M. T. 1934. 9. sz.

³⁾ A kérdés egész területére nézve I. dr. Juhász Béla: A neveléstudományi tárgyak idegen szavai c. értekezését, M. T. 1933. 10. sz.

pálya szükségletei és követelményei mennyire tudatosak; miben látszik ez meg rajtuk.³⁾

S ha probléma-támasztásra hiányzik a benső ok, a külső is alkalmas ilyenre. Már elhangzott egy sürgetés a látott példa vonzó hatására, — hogy legyen a tanítóképző-intézeti növendékek számára is tanulmányi verseny, melynek nevelési tényező szerepe feltétlenül van.⁴⁾

VIII. A probléma-kereső szemlélődést befejeztük, a nélkül, hogy végére jutottunk volna. Éreztük, hogy nem hálás a szerep, mely ezen a hirtelen járt úton elkísért, de úgy gondoltuk: hasznos munkát végzünk az érzett szükségletek és tapasztalt hiányok őszinte feltárásával. Általános a szakemberek véleménye, hogy sok nagyobb nemzet tanítóképzésénél magasabb fokon áll a magyar s nemzeti szempontból is kifogástalanul törekszik feladatát betölteni. De hogy a törekvés magas értékelő szempontok szerint valósággá is váljék: *tanítóképzésünket a tanítónevelés magaslatára kell emelnünk*, hogy megoldhassuk mindazokat a kérdéseket, amiket a nemzet mai viszonyából, helyzetéből következőleg mielőbb meg kell oldanunk. Akkor majd remélhetjük, hogy a magyar nevelésügyben betölti a nemzetnevelő munkának azt a részét, amely hivatását illeti és csak ezen a réven teljesülhet mindaz, amit a nemzet tanítóitól vár.

Dr. Juhász Béla.

Szaktműveltség és szakiskola

1. AZ „ÁLTALÁNOS MŰVELTSÉG“ VÁLTOZÓ TARTALMAI

Az „általános műveltség“ pontosabb fogalmi tartalma koronként, földrajzi tájanként, nemzetenként, a közösségek foglalkozásaként (pl. a szerint, hogy kereskedelmet vagy földművelést űznek-e), stb. más és más. Ezek az egyes általános műveltségek nemcsak abban különböznek egymástól, hogy egyiknek tartalma *szűkebb*, míg a másiké *tágabb*, de különböznek egymástól, tartalmaik *minőségi* jegyeiben is, valamint sokféle tartalmi elemeiknek, „részeiknek“ *egymásközött* való szerveződési viszonyaikban, organikusan életes szerkezetükben, struktúrájukban is: elemeik más-más *középponti* tartalom körül más-más *szerkezeti* rendben szerveződnek többé-kevésbé határozott egységgé és „egész“-szé. Másként volt általánosan művelt a klaszikus görög ókor emberé, mintsem az európai keresztény középkoré, ez megint másként, mint pl. a mai művelt angol, aki szintén más általános műveltségű, mint pl. a művelt kínai vagy a művelt hindú. Öröklött faji jelleg, népjellem, éghajlat, milieu, életviszonyok, gyakorlati aktuális szükségletek és más hasonló tényezők határozzák meg az u. n. általános műveltségnek *itt* vagy *ott* és *ebben*

³⁾ Irja Imre Sándor: A neveléstudomány magyar feladatai c. művében (80. l.), a magyar fennivalók könyvében.

⁴⁾ L. Eber Rezső felhívását a M. T. 1932. 9. sz.



vagy *abban* a korban uralkodó fő jegyeit. E sokféle összetételű és színezetű általános műveltségeknek elvileg lényeges *közös* vonása nincsen is más, mint éppen a *sokféle*, minél több érdeklődéskörre — ideálisan a kérdéses kultúrközösség *minden* érdekkörére — kiterjedő *általánosság*, szemben a szűkebbkörű specializálódásokkal. Ha az általános műveltségek sokszerűségében mégis legalább valami általános *történeti fejlődés* megnyilatkozásait is keressük, több-kevesebb általánossággal talán joggal utalhatunk egyebek között arra is, hogy a „modern” kultúra összes sűrűsödési pontjain — a modern élet általános szükségleteinek megfelelően — az u. n. „általános műveltségek” is világszerte telítetebbeké váltak pl. *szociális* és *politikai* elemekkel. Ha napjainkban a középiskolai oktatás reformálásának szüksége nálunk is felmerült, ennek egyik legjelentősebb oka elsősorban éppen az volt, hogy annak az általános műveltségnek tartalma, amelyre pl. a *gimnázium* nevelni hivatott, ma már nálunk is átalakult és kiszélesedett. A szociális vagy gazdasági vonatkozású műveltség elemei, vagy általában az „*állampolgárrá*,” való teljesebb kiműveltségnek aktuális szükségletéből fakadó különféle kultúrális tartalmak az „általános műveltségnek” hazánkban is immár részeivé váltak.

2. AZ ÁLTALÁNOS MŰVELTSÉG ÉS AZ ISKOLA

a) Bocsássunk előre egy általános, minden iskolára illő tételt: Az iskolának általában és főleg a „közép”-fokú iskolának *lényegéből* folyik, hogy az életre (akár az elméletire, akár a gyakorlatira) általában csupán *előkészít*. Nem tesz pl. — elméleti téren — *kész*-szé kitanult és mintegy kiteljesült történettudóssá, matematikussá, fizikussá, irodalomtörténésszé vagy nyelvészé és nem tesz — gyakorlati téren — „kész” bankemberré vagy „perfekt” gyári vagy részvénytársasági könyvelővé, de megfelelő előkészültséget, általános lelki hozzákészültséget, szilárd *belső alapvetést* nyújt arra, hogy az iskolából kikerült egyén a maga ilyen vagy olyan jövőendő életfeladatának betöltésére minél alkalmasabbá válhasson, nemcsak a már az iskolában megszerzett (sok tekintetben még igen fogyatékos) előkészítő *ismereteinél* és (rendszerint még sokkal csekélyebb fokú) *előgyakorlottságánál* fogva, de — ennél voltaképp „*lényegesebben*” — éppen az által is, hogy a jövő életmunkájához még szükséges *további* tudáskiegyeztetést, begyakorlottságot, kiegészítést minél könnyebben és teljesebben szerezhesse majd meg, most már *önmaga* erején, a maga számára.

Az iskolának ez az általános előkészítő feladata azonban nem jelenti azt hogy minden fajtájú iskola egyként *éppen* az ú. n. „általános” műveltségre készítse elő.

b) Az iskolák különféle fajai valóban nem egyforma teljességgel szolgálják az általános műveltséget. Az elsősorban éppen ennek az általános műveltségnek jegyében álló iskolák (mint pl. a mi gimnáziumunk) aránylag *könnyen*, mintegy „*tisztaelvéen*” végezhetik el ezt az általános műveltséget szolgáló feladatukat: az ő feladatuk általában elismerten is „csak” és éppen abban áll, hogy egy *általános* lelki előkészültséget bon-

takoztassanak ki az élet *minnél több* körének *magasrendű* átértésére, az egyénnek az élet minél többféle munkaterületén való sikeres továbbfejlődésére. Velük szemben a kifejezetten „szak”-iskolák ezt a *legeggyetemesebb* életre való előkészítést *nem* nyújthatják.

c) Az általános műveltség jegyében álló iskoláknál az iskolának pusztán általános *előkészítő* jellege is a legharmónikusabban — és a közösség egyes rétegeinek esetleges *szakszerűségi* elvárásaitól viszonylag kevéssé zavartan érvényesül. Így a valóságos élet túlságosan specializálódott és gyakorlati igényeire nemcsak *elvileg* nem kell az egyetemesebb előkészítés rovására számolnia, de — ami gyakorlati szempotokból igen jelentős — ilyen specializálódásokat *ténylegesen* sem követeli meg tőlük a közönség.

d) Az általános műveltség jegyében álló iskolák a *szűkebb* értelemben vett „*nevelői*” (tehát nem ismeretnyújtó és csupán értelem-fejlesztő, de általában érzület-, akarat-, jellem-, *személyiség*fejlesztő) feladat terén is tisztaelvű és harmónikus munkát végezhetnek: az *egész* személyiséget, az egész érzületi, beállítódási, akaratilagot, az egész jellemet *mindenoldalúan* és harmónikusan fejleszthetik. A b-d tételek gyakorlati jelentősége a *szakműveltség* és a szakiskolák kérdéseinek meg tárgyalása után fog világosabbá válhatni.

3) SZAKMŰVELTSÉG.

E címszó értelmét maga a szó: „*szak*”-műveltség világosan kifejezi. A *szakműveltség* azok szerint a különböző „speciális” életkörök szerint, amelyek felé irányul, *más-más* műveltséget jelent. E más és más *szakműveltségek* mind megegyeznek abban, hogy bennük nem a közönségre jellemző mindenkori műveltség tartalmi *teljessége*, de az egyetemes műveltség tartalmának csupán ilyen vagy olyan *meghatározott* területe, tehát egy kevésbé átfogó, *szűkebb tartalmi kör* fejeződik ki. A különböző *szakműveltségekben* nem csupán az egyik vagy másik összetevőnek *hangsúlyozottsága* erősebb ill. gyöngébb, de az egyes *szakműveltségeknek* konkrét *tartalma* is lényegesen más és más és az esetleg *egyező* résztartalmak is a különböző *szakműveltségekben* egymás között más és más *elrendezésűek*.

4) SZAKMŰVELTSÉG ÉS AZ ISKOLA

A *szakműveltséget* nyújtó iskolák — szemben az általános műveltség iskoláival — általában több elvi vagy legalább gyakorlati *nehézséggel* kell, hogy megküzdjenek. Ezek a nehézségek a *szakiskolák* egy nagy csoportjában különösen világosan lepleződnek előnk: mélyükön végső és részben leküzdhetetlen ellentétek, bátran mondhatnók: egyenesen valami tragikumszerűség rejlik. E benső ellentétek, ellentmondások legjelentősebb megnyilatkozásai talán a következők:

a) Az iskola, mint már hangsúlyoztuk, általában csak *előkészítést*, ám nem teljessé kifejlesztett és kigyakorlott készséget hivatott adni, már pedig a *szakkörök* a *szakiskolák* végzettjeitől minél teljesebb *szakkész-*

séget szeretnek várni. A *szélsőségesen szűkkörű* szakiskolák e tekintetben — éppen úgy, mint általában a többi felsorolandó ellentétek tekintetében is — aránylag kedvezőbb helyzetben vannak: Ők a maguk *igen szűkkörű* szakában valóban aránylag *teljesebb* elméleti és gyakorlati szak kiképzést képesek nyújtani, míg az *általában* gazdasági (vagy általában a kereskedelmi és ipari) életre nevelő *kevésbé szűkkörű* szakiskolák nem képesek erre. — *b)* Hasonlóképpen viszonylag kedvezőbb a helyzetük az *általános* műveltség egyetemességére való előkészítés feladatának és a csak valamely a *szakműveltséget* megalapozó feladatnak dilemmájában: e ponton tőlük általában a *szakműveltség* megalapozását szokásos elvárni. *c)* Végül viszonylagosan kedvező helyzetben vannak a személyiség-egész teljes *mindenoldalú* kifejtésének általános nevelői eszménye és az épen kérdéses szakszerűség jellegének megfelelően színezett *egyoldalúbb* személyi alakítás dilemmájában. A választás a személyiséget, érzelmi és akarati világot fejlesztő, jellemalakító, stb. feladat sokoldalú *egészével* szemben itt inkább a *jó szakember* elméleti és gyakorlati felkészültségére és ennek megfelelő *kevésbé egyetemesen* magasrendű életbeállítódásra esik. (E tény fennállása természetesen nem jelentheti azt, hogy irányító *legegyetemesebb, végső* nevelői *eszményként* még a legszűkebbkörű szakiskolák növendékeire vonatkozóan is ne a *teljes, egyetemes* emberré: tökéletes személyiséggé és tökéletes közösségi taggá való kifejtés eszményét tűzzük magunk elé. Minél nehezebb egy *végső* nevelői eszmény megközelítése, csak annál *szébb* feladat az eszmény minél eredményes megközelíthetése, de az elénk tornyosuló reális nehézségek előtt szemét hunynunk nem szabad: ez egyenesen humánus és morális kötelességünk.

5. AZ ISKOLAJAOK KÉT PÓLUSÚ LÁNCOLATA.

A hangsúlyozott tényeknél fogva könnyű belátnunk, hogy a különböző típusú iskolák — az általános műveltség iskoláitól (pl. a humanista gimnáziumtól) kezdve és a bár hangsúlyozottabban *szakszerű* irányú, de még mindig aránylag eléggé *általános* előkészítést célzó technikai vagy gazdasági iskolákon át egészen az *igen szűk* körben való speciálizálódásra nevelő szakiskolákig — oly folytonos láncolatot alkotnak, amelynek jellemző határozománya az, hogy az egyre szűkebb szak-körökre való speciálódással párhuzamosan, az iskola *egyetemességének* és csak *előkészítő* általános jellegének rovására, egyre fontosabbá válik benne a *speciális* életfeladatra való kifejtés, ami voltaképpen *hármat* jelent: *a)* az egyre erőteljesebben hangsúlyozódó, fokozódó és egyre jobban szűkülő *szakszerűséget*, az egyre *teljesebb* elméleti és gyakorlati (technikai) *kész-ség* kívánalmát és végül *c)* az egyre *egyoldalúbbá* váló személyiségalakítást.

6. A KETTŐS CÉLKITŰZÉSŰ ISKOLÁK „TRAGIKUMA“.

A jellemzett sorozatban, mint láttuk, hiánytalanul világos és tiszta *elméleti helye* és egyúttal egyetemes és harmónikus (tanítói és) nevelői *képző feladata* csak az általános műveltség iskoláinak van. *Viszonyla-*

gosan kielégítő tisztább elvű és harmónikusabb fejlesztő feladat kapcsolódhatik a *legszűkebb körű* szakképzést nyújtó iskolákhoz is. E mondott két pólus mintegy *ellentétes* jellegű és feladatú és ez az ellentétesség az életben *ténylegesen* (ha nem is teljes öntudatosítottsággal is) általában eléggé *elismert* is: a gimnáziumot végzett ifjútól pl. senki sem várja el, hogy *kész* tudósként vagy közigazgatási szakemberként vagy ügyvédként vagy bíróként vagy tanárként hagyja el az iskola padjait, ám elvárjuk tőle a *magasabbfokú* és *egyetemesebb* „általános” műveltséget, az általánosan *magasabbrendű* lelki fejlettséget, a magasabbrendű közösségi, szociális, hazafias, vallásos, erkölcsi, kulturális emelkedettségre való beállítódást. A szűkebbkörű (pl. fém- vagy faipari) szakiskola végzett növendékétől viszont kevésbé várjuk el az „általános” műveltséget és a mindenoldalú teljes kulturális és etikai személyiségkibontakozottságot, ám elvárjuk a maga (szűkebbkörű) életfeladatára való *teljesebb* tudásbeli és technikai begyakorlottságot, a *készebbé* képzettséget. Ha így a két pólus helyzete elegendően világos és a társadalom által általában helyesen megítélt, az iskolafajok láncolatának *középső* tagjai súlyosabb helyzetben vannak, mert a társadalom vagy legalább annak jelentős rétege velük szemben *mind a két* pólusnak — bizonyos szempontokból, mint láttuk, elkerülhetetlenül *ellentétes* — igényeit *együttessen* szokta támasztani. Ilyen iskolafaj példaként a *felsőkereskedelmi iskolával* kívánunk a következőkben röviden foglalkozni.

7. A FELSŐ KERESKEDELMI ISKOLÁK SAJÁTOS ELVI NEHÉZSÉGEI.

Az adott elemzésekre támaszkodva azonnal felállíthatjuk azt az alapítelt, hogy a felső kereskedelmi iskolák mindannyiszor, amikor tőlük egyfelől az „*általános*” műveltség teljességét, másfelől azonban a teljesebb részletezettségű, sőt kigyakorlottságú — és még ezenfelül igen *sokféle* — *kész szakképzettséget* egyként és együtt megkívánják, túlzó, bensőleg összeegyeztethetetlen és éppen ezért valójában elvileg *értelemellenes* és gyakorlatilag *kielégíthetetlen* célkitűzésnek tragikumát nyögik.

a/1. A felső kereskedelmi iskola helytelen kettős célkitűzése azt az igényt emelteti ez iskolafajjal szemben, hogy ez az iskola adja meg egyfelől *ugyanazt* az *általános* műveltséget, mint a szűkebb értelemben vett „középiskola”, de e mellett, ezen *túl* elégítse ki a *gazdasági* és különösen a kereskedelmi életnek igen sokféle speciális elméleti és gyakorlati igényeit is. Ez az igény nemcsak némely hivatalos vagy félhivatalos színezetű programmatikus célkitűzésekben vagy — néha a büszke dicsekvésig túlzott szélsőségesebb formában — az ezt az iskolafajt (bár nemes indulatból fakadóan) álérvekkel helytelenül „védeni” kívánt vitákban emlegetik: ez az igény *ténylegesen* bennerejlik, benneél és továbbhat a mai kereskedelmi iskola *egész szervezetében*. Ez az igény élteti ma is azt a tanítástervi elgondolást, amelyik a felső kereskedelmi iskola növendékeit arra kényszeríti, hogy a régi gimnáziumnak — az egyetlen filozófiai propedeutikát kivéve — úgyszólván *összes* tantárgyait (ill. legalább az e tárgyaknak megfelelő *hasonló* jellegű tárgyakat, így a latin nyelv helyett valamelyik — „második” — idegen nyelvet) tanulják,

de tanulják ezen *felül* a *szaktárgyak*nak egész sorát is: így könyvvitelt, gyakorló irodai munkákat, kereskedelmi ismereteket, kereskedelmi számtant, kereskedelmi levelezést, jogot, közgazdaságtant, áruismeretet, kötelező (és sokszor igen *terhesen* kötelező) gyorsírást, kötelező gépirást. E helyzetnek *elkerülhetetlenül* kényszerű következménye — a tanítási anyag túlzott *terjedelmén* (a) és *heterogén* jellegén (b) kívül — a nagyon sok *tantárgy* (c) és a némely tárgyra jutó igen *csekély óraszám* (d): az utóbbi fogyatkozásnak egyik kiáltó példája a II. és III. évfolyamra jutó heti *csupán 2—2 magyar óra* — bár az e tárgyban tanított tanítási anyag egyáltalában nem kisebb a gimnáziuménál. E fogyatkozás még sajnálatosabb azért, mert az otthon — főleg írásbeli munkákkal — általában *erősebben* elfoglalt és a tanításban elsősorban *egyéb* érdeklődésirányokban vezetett kereskedelmi iskolai diákoknak kevesebb alkalmuk és lehetőségük nyílik az irodalmi remekműveknek csak *olvasására* is, semmint a gimnázium növendékeinek. Felemlítjük azt is, hogy az *érettségi* vizsgálaton is több tárgyból kell felelniök a felső kereskedelmi iskola diákjainak, mint a gimnáziuméinak. A felső kereskedelmi iskola érettségi tárgyai: magyar, könyvvitel, kereskedelmi számtan, német, második idegen nyelv (írásbeliek), magyar, történelem, jog „és” közgazdaságtan, földrajz „és” áruismeret, német (szóbeliek).

a/2. A „kereskedelmi” iskola célkitűzési problémája még bonyolultabbá válik azáltal, hogy ez az iskolafaj nemcsak *kereskedőket* kíván képezni, de *általában* a *gazdasági* életre készít elő, (sőt végzettjeinek jórésze különféle *egyéb* jellegű városi, állami és más hivatalokban helyezkedik el.) Ezért különösképen bántóvá válik a speciális *szakszerűség*nek és az *általános* előkészültségnek többféle ellentéte; így a kifejlesztendő műveltség „általános” vagy „szakszerű” jellege, az ilyen vagy olyan szakszerűségek egymásközi ellentétei, az iskola általános előkészítő feladata és a gyakorlati életnek a végzettekkel szemben támasztott *kész-ségi* igényei.

b) A mondottak már elegendőképpen szemléltethetik ez iskolafaj problémáinak mély *belső tisztázatlanságait*. Ezek jelentőségét csak növeli az életnek az a gyakorlati szükséglete — amelyik különben a tárgyalt iskolafaj *belső létjogosultságának* és tényleges szükségességének egyik megalapozója —, hogy a kereskedelmi iskola végzettjeinek túlnyomó része *azonnal* az „életbe lép ki.” Minthogy ez az iskola elsősorban közvetlenül az életre kell hogy előkészítsen — nem pedig pl. az iskola és az élet közé közbeiktató *főiskolai* továbbképzésre —, ennek az iskolának az életre valóban *készebbekké* kell nevelnie növendékeit, mintsem a gimnáziumnak. Ezt az igényt a gyakorlati élet szakembereinek gyakori szellemi korlátozottsága, egyoldalúsága nem egyszer *túlzón* élezi ki és a társadalom legnagyobb nyilvánossága előtt is e túlzott formájában hangoztatja újra meg újra, feledve, hogy ettől az iskolától is — mint éppen középfokú iskolától — csupán (ilyen vagy olyan jellegű) *általános* előkészültséget, de nem teljes részletezettségű szakképzettségeket, meg teljessé kigyakorolt speciális technikai készségeket („perfekt” könyvelőket, „kész” kereskedőket vagy kalkulátorokat vagy egyéb üzemi tisztviselőket, bankembereket, stb.) volna szabad követelnünk.

c) Rá kell mutatnunk végül a kereskedelmi iskolában a szorosabban *nevelői*, személyiségfejlesztési feladatnak jelentős benső ellenmondásaira is. Aligha kívánhat külön bizonyítást az a tételünk, hogy a kereskedelmi iskolai *szaktárgyaknak*, de általában a kereskedelmi iskolák *egész* tanítási anyagának (tananyag-összeségének), valamint növendékei uralkodó érdeklődésköreinek elsősorban a *gazdasági haszon* elérhetésének célját és („anyagi” és egyéb) eszközeit kidomborító jellege nem bírhat a *leg-egyegetemesebben* általános, a legegyegetemesebben magasrendű eszményi nevelő-értékkel. A valóság tényeinek, a reális fennállásoknak, minden dolognak megvan a *maga* lényege és e maga lényegéből folyó sokféle „természetes” határozománya és következménye. Semmi emberi mesterkedés ezeken a lényegeken, *bensően* szükségszerű határozományokon és természetes következményeken csak a legparányibbat is változtatni nem képes: ez az *egyetlen* dolog a világon, amihez *csak*, kizárólag csak, *alkalmazkodnunk* lehet és kell. Ezért természetesnek kell ítélnünk, ha a kereskedelmi iskolában, a dolog „természetéből” folyóan, — a külön szaktárgyakon kívül — a *természetrajzi* és *földrajzi* ismeretek is elsősorban gazdasági vonatkozásaikban (árúismeret, gazdasági földrajz), de még a *történelem* is erősen gazdasági vonatkozásaiban tanítottak. Talán egyetlen tárgy volna ideálisan alkalmas e kényszerű „determinációnak” előttünk — a nevelés *egyegetemesebb* célja és eszményisége érdekében — szükségesnek tetsző *kiegészítésére*: a nemzeti nyelvhez kapcsolódó „tisztábbelvű”¹⁾ és egyetemesebb nevelő értékű irodalmi és művészi, de ezentúl nagy mértékben etikai, valamennyire lélektani, sőt logikai és általános ismeretkritikai²⁾ vonatkozású *stilisztikai* és *irodalmi oktatás*, a felső kereskedelmi iskolának ez a legmostohábban „óraszámozott” tananyagköre. A mondottaknál fogva: a minden oldalú és egyetemesen eszményi vonatkozású *egész* emberré nevelésnek követelményeit a *kereskedelmi* iskolának jellemzett tárgy- és érdeklődéskörében kellő megalapozással és a lélekbe kellő mélységben gyökereztető erővel érvényesíteni, éppen ezért bár különösen *nagyszerű*, de valójában jóval nehezebb feladat, mintsem a gimnáziumban, a tiszta „humánium” ez „adekvátabb” középiskolájában.

¹ A „tisztáelvűség” általános elméleti és gyakorlati jelentőségére vonatkozóan v. ö. a szerző következő munkáit: „A következtető képesség mint „értelmiségvizsgálati” probléma” (Magy. Psych. Szemle, 1931.), „Az értelmi nevelés feladatairól” (Magy. Psych. Szemle, 1933.), „Die Intelligenzprüfungen und die sogenannten reinen Verstandesprüfungen” (Arch. f. Psych. 1934.), „Bevezető a lélektanba. Egy lélektani rendszer vázlata” (Bpest, 1934.), „Zur Methodik der reinen Verstandesprüfungen” (Comptes rendus de la VIII^e Conf. internat. de Psychotechnique, Prague, 1935.), „A pedagógia néhány alapkérdése,” (Isk. és Egészség, 1935.), „Les problèmes de l'éducation de l'intelligence” (Actes du VIII^e Congrès internat. de Philosophie, Prague, 1936.) — A tisztáelvűségnek a *felső keresk.* iskolai problematikában birt jelentőségére vonatkozóan v. ö. a szerző következő dolgozatait: „Kereskedelmi szakiskola és közgazdasági liceum” (Keresk. Szakoktatás, 1930/31.), „Zárószó a felső kereskedelmi iskolák problémájáról . . . folyó vitában” (Ker. Szakokt. 1932/33.), Középiskola- felső kereskedelmi iskola — polgári iskola” (Ker. Szakokt. 1935/36.)

² Pl. a szónoki prózával kapcsolatban a meghatározás, bizonyítás stb. kérdései, a történeti prózával kapcsolatban kütfő-kritika, pragmatikus és szellemtörténeti történetírás, stb. kérdései és i. t.

8. AZ ELLENMONDÁSOK FELOLDHATÁSA.

Aki a hibákat vagy nehézségeket meglátja, vagy legalább csak *dőlteni* képes, kell hogy azok lehető *kiküszöbölésének* esetleg kínálkozó módjain is elgondolkozzék. A „kereskedelmi” iskolai szakoktatás munkásai — csakúgy, mint a fennálló hibák jórészenek feltárásában — e téren is igen régen megindult és nagy buzgalomú állandó erőfeszítéseket tettek és tesznek, (nálunk itt-ott talán mélyebbre hatolókat is, mint nem egy nyugatibb államban) végeredményben mégis kevés kézzelfogható sikerrel. A tényleges eredmény inkább csak az lett, hogy a kereskedelmi iskola célkitűzési mérlegének két serpenyője (az általános műveltségi és a szakképzési) egyszer jobbra, máskor balra lendült ki inkább és a külföldi tárgyak és óraszámok sajátos tojástanccal próbáltak hol ebben, hol abban az évfolyamban jutni jobb érvényesüléshez. A hivatalos célkitűzések változásaiban is (a tényleg egységes irányú fejlődés helyett) ez a labilis egyensúlyi helyzet nyilvánult meg, a szakoktatás munkásai maguk egyénileg is nem egyszer mutattak érdekes elv-változtatásokat, a tantárgyak egymással a helyért, az óraszámért veszekednek és egymással szemben többszörösen győznek, veszítenek, újragyőznek és újra-veszítenek, a gyakorlati élet és az iskola szakemberei egymással hol hadákoznak, hol pedig ismét jóban vannak; az alapkérdéseknek viszonylag véglegesebben *megnyugtató* rendezéséhez eljutnunk csak nem sikerült. Ha ezt a célt kívánjuk elérni, mélyebbre és előbbre kell néznünk és *gyökeresebb* átformálást kell megejtetnünk. A fentebb adott fejtegetésekhez kapcsolódva, befejezésül szabad legyen, ha ugyan nem is konkrét *javaslatokat* — amilyenek tárgyalását nem *ebbe* a folyóiratba, hanem speciálisabb szakfolyóiratokba tartozónak ítéljük³⁾, — de legalább a megnyugtatóbb rendezés megkísérlésében talán hasznosítható néhány elvi megfontolást felemlítünk.

a) Az „általános” műveltség és a „gazdasági szakműveltség” dilemmájában úgy ítélünk, hogy az az erős ellentét, amely a kereskedelmi iskolai célkitűzések változásaiban és a tanításanyag és tanításterv egyenetlenségeiben eddig *alapvetően* súlyosan érvényesült, ez iskolafaj feladatainak *teltesebb*-mélyebb átgondolásánál elméletileg *nem* látszik valójában *kényszerűnek*. Az eddig ténylegesen érvényesült és látszólag elvileg is fennálló ellentét feloldását az „általános” műveltség fogalmának fejtegetéseink 1. §-ában hangsúlyozott sokképpen *változó tartalma*

³⁾ Terveket és javaslatokat bőségben vetett fel a felső keresk. iskolai országos tanáregyesület folyóirata, valamint választmányi üléseinek gazdag sorozata (már évtizedek óta), újabban egy két éven keresztül húzódott választmányi vita (A Keresk. Szakoktatás 1930/31—1932/33. évfolyamaiban), és az azóta a szakkörök, részben a nagy nyilvánosság elé is terjesztett különféle hivatalos, egyesületi, folyóirati és egyéb megnyilatkozás. A szerzőnek idevágó újabb (a legegyetemesebb alapelveket tárgyaló) dolgozatai: az említett két éves vitát voltaképpen megindító, majd e vitát lezáró tanáregyesületi előadásai (Ker. Szakokt. 1930/31., ill. 1932/33. „Kereskedelmi szakiskola és gazdasági liceum” ill. „Zárószó a felső kereskedelmi iskolák problémájáról . . . folyó vitában”), továbbá az orsz. tanáregyesület választmányának megbízásából szerkesztett és a VKM-hez felterjesztett „Elaborátum az iskolai jellemnevelő munka eredményesebb tétele tárgyában” (1934), végül „Középiskola-felső kereskedelmi iskola — polgári iskola” c. tanulmánya (Ker. Szakokt. 1935/36.)

teszi elvileg lehetségessé. Röviden: az „általános“ műveltség *tehet éppen gazdasági színezetű* általános műveltség is, lehet különösképpen *ma* és *ma* különösképpen nálunk is. A felső kereskedelmi iskolának — a címben szereplő „kereskedelmi“ szó nem szabad, hogy megtévesszen bennünket (v. ö. pl. a 7. §-ban mondottakat) — nézetünk szerint a *magasrendűen általános gazdasági* művelődés tisztábbelvű iskolájává kellene válnia, elméleti középpontjában és didaktikai megkoronázásaként az egyéb tárgyakkal szemben irányító és rendező értékkel felruházandó *gazdaságtannal*, (amely a gimnázialis „filozófiai propedeutikának“ felső kereskedelmi iskolai pendant-jává válhatnék, természetesen a szükséges teljesebb-mélyebb bevezetéssel a gazdasági élet és gazdasági elméletek filozófiai és különösen morális mélyébe, teljesebb kapcsolatban szociológiai, valamelyes lélektani, sőt logikai és egyéb előkészítő ismeretekkel). A nevelés egyetemesebben humánus eszményének teljesebb biztosítására e tárgy *mellé* — de (a mai helyzettel ellentétben) *teljes* tisztaelvűséggel — kellene állítani *kiegészítő* középpontul a *nemzeti nyelv és irodalom* és ezzel kapcsolatos művészi és egyéb kérdések tárgyalását. (A kettő — gazdaságtan és irodalom — között mintegy közbüleső helyet foglalhat el elsősorban a *történelemnek* tanítása.) Ily szervezetben könnyebben volna betölthető a *nem-gazdasági* természetű művészi, érzelmi, morális felemelkedésnek követelménye is. Természetes, hogy ebben a szervezetben a szükséges viszonylagos *háttérbe* kellene szorulniok a *szakrészletezések* és kicsinyességek tárgyainak és készségeinek, amelyek sokszor amúgy is (*ma* is) csak a *lényeg rovására* érvényesülnek: így az idegen nyelvekben az *igen kis* nevelő és fejlesztő értékű unalmas, mechanikus, formai és a gyakorlati életben amúgy is könnyen begyakorolható *levelezési* sablonok tanításának, a *helyes* elmélyültebb, a nyelv sajátos értékeit szellemét és szépségeit éreztető, valamit az idegen irodalomból és általános kultúrából is megéreztetni képes *nyelvtanítás* előnyére⁴) —, de éppen így a *magyar kereskedelmi levelezésnek* is, (amely ma némely kereskedelmi iskola egyébkénti szintjéhez igen méltatlan nagy szerephez jut, — a kereskedelmi és üzemi élet általános és *mélyebb* ismeretének rovására), de — horribile dictu! — még a *ma* is itt-ott szinte egyeduralkodó *könyvvitelnek* is, ahol csak az *alapelvek* mélyebb ismerete, a különböző technikai eljárások *lényegének* megértetése stb. lehetne *értelmesen* kitűzött feladat: ám nem a „perfekt“ gyári, bank- stb. könyvelővé kiképzés nevelői és értelemfejlesztő érték nélkül való (— és gyakorlatilag meg nem valósítható —), szűklátókörűen kicsinyes célja. (Éppen a *gyakorlat* emberei tudhatják különben a legjobban, hogy milyen forradalmat jelentett a könyvelésben a *mechanikus „dtiró“-*eljárások térhódítása és hogy a különböző vállalatok amúgy is mennyi *különféle módon* könyvelnek. Nem folytatjuk a részletezést, de ha már egy-két lényegellenes „részletezést“ felemlítettünk, említsünk fel egy lényegellenes feltűnő *hiányt* is: ugyanakkor, amikor a kereskedelmi iskola magoltatja a levélsablonokat, erőlteti a készségeket és ál-„teljességeket“ nincs

⁴ Ez a megoldás *pusztán didaktikai* szempontból is előnyösebb volna: a jobb *nyelvtérzék* tehetné *biztosabbá* még speciális levelezői készségeket is.

középponti tárgya, amely *összefogná* valamely *üzemteni* egységbe a gazdasági vagy csak kereskedelmi élet szerteágazó különféle szükséges ismereteit és vagy semmit, vagy alig foglalkozik a reális gazdasági-kereskedelmi élet bizonyos igen jelentős gyakorlati fontosságú kérdéseivel, mint az árúsítás technikájával, a reklámmal, az üzemszervezéssel és a vezetéssel stb. A „rendezetlen” tananyag-konglomerátumot szerves egységbe kellene fogni — ismét éppen a mélyebbre néző szakemberek fogják a legkönnyebben megérthetni, hogy mennyire kézenfekvő volna pl. a ma „sokféle” tárgyban külön-külön és a következő évfolyamokban újra meg újra tanított számos „azonos” tárgynak (pl. a váltónak: a kereskedelmi ismeretben, a magyar és az idegen levelezésekben, a jogban, a könyvvitelben, stb.) „észszerűbb” tanítása, a sokféle tanultak *egybefogása* és a ma sok ponton oly feltűnően hiányos gazdasági életismeretnek „teljesebbé” kiegészítése valamely egységes „üzemtan” átfogó és a tanuló számára életesen érdekes szervezetében.

b) A mondottak után már rövidebben végezhetünk a hátralevő kérdésekkel: az iskola általános *előkészítő* jellegének és a gyakorlati *kész-szé* neveltségnek ellentéte feloldható akkor, ha — az a) pontban mondottaknak pedagógiai átértésén kívül — a gyakorlati élet *szakkör*-reinek kellő felvilágosítását és *távolabbi-nagyobb* gazdasági érdekeknek velük való helyes átértetését is, a kellő és lehetséges módokon, munkába vesszük: bizonyosnak tartjuk, hogy ily felvilágosító munka után csak az *igen kis* látókörű és kirívóan szűkkeblű üzletemberek nem fogják tudni vagy nem fogják akarni belátni, hogy a közösség egyetemes gazdasági életének több haszna van a magasrendűbben, mert általánosabban-mélyebben előkészült elmékből és személyiségekből, mintsem az *ő* számukra „azonnal kész”, „perfekt”- és olcsó-munkaerőt jelentő, de csak zavarosabb rész-ismeretekkel és felszínes, (bár begyakorlottabb) készséggel rendelkező üzleti alkalmazottakból ⁵⁾

c) Ami végül a *személyiség-fejlesztés* kérdését illeti, e tekintetben is feleletet adtunk már az a) ponttal kapcsolatosan. A felső keresk. iskolának *tökéletesebb* személyiség-fejlesztő nevelői munkáját egyfelől a mélyebbről felfogott általános gazdasági műveltségnek *sok-féle nem anyagi*as természetű kulturális vonatkozásainak beláttatása, másfelől a mélyebben belátott humánumnak főleg a *magyar* nyelv és irodalom tanításához kapcsolódó tisztább átértéztetése és az ideális értékek iránt felkeltett mélyebb érdeklődés és ragaszkodó hozzáfordulás biztosíthatja.

⁵⁾ Természetes, hogy a gazdasági élet sokszerű kívánalma a *differenciálódás* specifikálódás igényét is magával vonja. Az ezzel való — és a mainál e pontban is tökéletesebb — számotvetést a fentebb vázolt szellemű átszervezés azzal biztosítja, hogy a felsők. iskola alsó évfolyamaiban való *általános* gazdasági alapvetés után a legfelsőbb (IV.) — esetleg a III. és IV. — évfolyamban *részleges* differenciálódást, az ipari, kereskedelmi, közlekedési, bank-élet stb. szükségleteinek legjobban megfelelő bi- vagy trifurkálódást engedhet meg. — Esetleg az *összes* középfokú gazdasági szakiskolák — tehát a mezőgazdaságiak is — *egységes* gazdasági alapvetésen épülhetnének fel, a III.-IV. évfolyamokban történő széttagozódással. Ily kérdések és egyéb szakproblémák részletezése azonban nem tartozhatik e cikknek keretébe.

9. GAZDASÁGI NEVELÉS ÉS NEMZETI ÉRDEK.

Az elmondottak érdekében nem kívánunk a nemzeti érdeket, a szociális, vallásos, erkölcsi szempontokat, a nemes jellem, magasrendű személyiség stb. igényeit hangoztatni — bármennyire is mélyen és igazán is megalapozott — közkeletű retorikai szövegekkel érvelni. De egy egyetlen, igen reális magyar szükséglet tényszerűségét hangsúlyoznunk kell: ha valamikor igaz volt az a Széchenyihez kapcsolni szokott elgondolás, hogy éppen a gazdasági megerősödés lehet legbiztosabb alapjává a politikai megerősödésnek és igazi önállósulásnak, a mi számunkra éppen *ma* a legigazabb ez a tétel. Ma a gazdasági élet minden vállalatának, vezetőjének és munkásának *többet* kell teljesítenie, mint pl. a *megszálló* utódállamok vállalkozóinak, kereskedőinek, iparosainak, munkásainak: a *vezetést* és a fejlődés *irányítást*, ahol csak lehet, nekik kell magukhoz ragadniok, hogy az ország gazdagítását, jólétének és tekintélyének emelését a legjobban szolgáltsák. Ritkán halljuk kellően hangoztatni — a nagyobb *szellemi* kultúra erejének sokszor hallott (bár sokban nem követett) szövege mellett — a nagyobb *gazdasági* kultúra vonzó, tekintélyt biztosító, elismerést és a szomszéd országok magyar, sőt idegen lakosaiban is sóvárgóbb vágyat keltő erejét: ha ennek az annyira mély és természetes lélektani tényszerűségnek kellő tudatában és a *felelősség* teljes érzetével fogunk munkálni azon, hogy a felső kereskedelmi iskolák végzettjei — mint a magyar gazdasági élet jövődő *vezető* gazdasági rétege e nemzetmentő munkában — a lehetséges és rendkívüli jelentőségű kellő részt vehessék ki, bizonyára sikerülhet a felső kereskedelmi iskolát is olyanná formálnunk, amelyik a *ma* ez újabb és nagyszerűbb céljának jóval tökéletesebben tudjon megfelelni, mintsem a *nyugodtabb*-problémamentesebb, gazdaságilag mintegy *magától* is fejlődő békeidőkből reánk származott és egy problémátlanabb-felszínesebb látókörnek megfelelően kialakult mai kereskedelmi iskolák.

10. A TÁRGYVÁLASZTÁS INDOKOLÁSA.

A fenti vázlatos utalásokban élő példán kívántuk érzékeltetni, hogy a „*szakoktatás*” (helyesebben: *szaknevelés*) címszava körül folyó modern pedagógiai forrásokban mennyire *alapvetően* fontos neveléstügyi kérdéseknek helyes vagy helytelen megoldásáról van szó. Hogy éppen a *felső kereskedelmi iskola* példáját választottuk illusztráló például, annak nem lett volna kielégítő oka az a tény, hogy maga a szerző éppen *ezt* az iskolafajt ismeri — a maga minden előnyével és hátrányával, értékeivel és gyöngéivel együtt — a legközelebbiről és a legmélyebbről. Nagyobb erejű motívum volt ennél az a tény, hogy éppen ez az eléggé *tág-körű* *szak*-iskola példázhatja a legjobban az 5-6 §-ban jellemzett iskolafajláncolatban a *középső* helyeket elfoglaló iskolafajoknak benső nehézségeit és ellentmondásait, de a problémaválasztásunkat *legerősebben* meghatározó motívum az a tény volt, hogy éppen ez az iskola tekinthető *ma* is az *általánosabb* gazdasági képzés központi iskolájának. Ha átgondoljuk azt a nagyértékű nemzetet erősítő és valósággal nemzetmentő feladatot,

amely a magyar gazdasági élet munkásaira, legalább is ideálisan, ma reáharul, könnyű átértenünk, hogy a „szakiskolai” problémának legalább is gazdasági ága valóban megérdemli azt a mélyről átérzett gondot és körültekintést, amellyel közoktatásügyi kormányzatunk e problémákat is megoldani kívánja. Ez a kérdés megérdemel jelentőségének mély átértésénél, a jószándékú javítani vágyásnál és a tényleges újjászervezésnél még *többet* is: azt, hogy végre *jól*, értelmesen és a jövőt megfelelően előkészítő és a legjobb *továbbfejlődést* biztosítóan oldassék meg.

Bodu István

Mezőgazdasági szakoktatásunk

A magyar nevelésügy egyik nagy problémája az ifjúságnak gyakorlati pályákra való irányítása. Nem mai keletű, hiszen már Széchenyit is foglalkoztatta, viszont épen az utóbbi időkben vált égetővé. Az ifjúságnak az úgynevezett szellemi foglalkozásokra való tódulása világjelenség, ami ha nálunk fokozottabban mutatkozott, jó részét nemzeti alapvonásunk okozza: a magyarban nincs sok érzék a gyakorlati pályák iránt. Azonban hogy ez a bizonyos „nemzeti jelleg” neveléssel megváltoztatható, elméleti bizonyítás helyett arra a közismert tényre mutatok rá, hogy a hazai viszonyok közül kikerülő honfitársaink igen ügyesen tudtak elhelyezkedni külföldön a kimondott gyakorlati pályákon.

A nehéz idők már az ország határain belül is erősen megtépázták a lateiner pályák vonzóerejét. A szükség, mint hatalmas serkentő jön az iskolák serkentésére, kultúrpolitikánknak csak be kell fogni ezt a nagy hajtóerőt, hogy az ifjúságot minél nagyobb számban az anyagi javakat közvetlenül termelő foglalkozások felé tereljék.

Kétségtelen, hogy ehhez nagyobb számú, gyakorlati pályára nevelő szakiskola szükséges. Azonban nem szabad azt hinni, hogy a kérdés szakiskolák felállításával meg van oldva. Ha meggondoljuk, hogy az 1867 óta felállított „gyakorlati iskolák” jó része az idők folyamán általános irányú iskolává, főiskolákra előkészítő kurzusokká vált, ebben nemcsak az általános közfelfogásnak volt kizárólagos része, mely a lateiner foglalkozások túlértékelésében nyilvánult meg. Eddig kevés figyelemre méltatott, de jelentős része volt benne annak az iskolapolitikának, mely elméleti elgondolások alapján és tévesen értelmezett liberalizmussal az iskolaszervezetet úgy igyekezett felépíteni, hogy mindenkinek lehetővé tette a legmagasabb fokú képzést nyújtó főiskolákra és egyetemekre való feljutást.

Igaz, hogy ép a gyakorlati élet ad alkalmat a legalacsonyabb fokról a legmagasabbra való jutásra, gyári munkás gyártulajdonos is lehet, de az is kétségtelen, hogy csak a legkivételesebb esetben, a tehetség és

szerencse különleges találkozásával. Ellenben általánosságban, szinte mondhatnám kivétel nélkül érvényesül az élet törvénye, mely szerint meghatározott munkakörökben a szükséges szakismeretekenél kevesebb hátrányos, több pedig felesleges. Ebből tehát logikusan következik, hogy a gyakorlati pályákra nevelő iskoláknál határozott célt kell kitűzni, annak megfelelően az iskolát jól kiépíteni, viszont ugyanakkor a képzést le kell zárni.

Gyakorlati célt szolgáló iskolák nem egymásnak, hanem az életnek kell, hogy neveljenek, tehát azoknak az iskoláknak nem szabad kommunikálóknak lenni. Elvileg senkinek, még kivételes tehetségeknek sem kell megengedni a felette álló fokozatú iskolatípusba való átlépést. Ez talán az első pillanatra kegyetlenségnek látszik, de határozott és céltudatos körülhatárolás nélkül a kívánatos eredményt nem lehet elérni.

A gyakorlati pályákhoz szükséges szakismeretek elsajátításához minden fokozaton bizonyos mértékű alapismeret, általános előképzettség szükséges, amit a kivételes tehetség könnyen meg tud szerezni. Viszont a hiányos képzettségű tömeg előtt a felfelé vezető utat le kell zárni. Mert természetes emberi törekvés, hogy mindenki a legmagasabbra igyekszik jutni, de a gyengébb elem sehol sem szelektálódik ki oly hamar, és könnyörtelenül, mint a gyakorlati életben.

Ép az élet erős követelése miatt a gyakorlati életre való nevelésnek minél alaposabbnak kell lenni. Ebből viszont az következik, hogy az iskolának kellő „gyakorlatot” is kell adni, ennél fogva az iskola nagy tömegekkel egyszerre nem foglalkozhat.

Itt rejlik a gyakorlati pályákra nevelés legnagyobb nehézsége. Annyi szakiskolát, amennyi a gyakorlati életre átnevelendő ifjúság kiképzését biztosíthatná, felállítani anyagi okokból lehetetlen. A kérdés jó megoldását a középuton kell keresni és pedig oly módon, hogy az alsó- és középfokon, ahol az ifjúság a legtömegesebb, kétféle iskolatípust kell alkotni. Jól felszerelt, de kevés tanulóra épült *szakiskolát* a kategória vezető elemei és nagy befogadó képességű *szakirányú iskolát* a tömegek számára.

A felvázolt elvek mellett tartom lehetőnek a magyar ifjúság mezőgazdasági pályára való nevelését. Ezen elvek szerint épült ki a földművelésügyi minisztérium alá tartozó gazdasági szakoktatás.

A magyar gazdasági szakoktatás, melynek eredete 1778-ig nyúlik vissza, három tagozatból, felső-, közép- és alsó fokból áll. Az egyes tagozatok intézetei részint általános mezőgazdaságiak, részint különlegesek. Jellemző sajátosságuk, hogy alapos gyakorlati szakképzést adnak, tehát nincsenek nagy növendék létszámra berendezve. Céljuk az egyes kategóriák részére vezető elemek képzése. Mindegyik önálló és befejezett képzést ad.

Felső fokú intézetek, a gazdasági akadémiák (3) mint általánosak. Különleges képzést a felső borászati és tejgazdasági tanfolyamok adnak.

Középfokú iskolák: a középfokú gazdasági tanintézet fiúk és gazdasági felső leánynevelő intézet lányok számára, mint általános képzést nyújtok. E fokon különleges intézetek: a gazdasági szaktanító képző, a kertészeti tanintézet, a tejipari szakiskola, a kertészképző iskola.

Alsófokú iskolák: a mezőgazdasági szakiskolák, a téli gazdasági iskolák, mint általános irányúak. Különleges képzést nyújtanak: a szőlészeti és borászati szakiskolák, kertészmunkás iskolák, a különböző tejipari tanfolyamok, különböző rövidebb különleges gazdasági tanfolyamok a férfiaknál, míg a nőknél: a háziartási tanfolyamok.

A rendszeres szervezett iskoláknál a felsőfokon az érettségi, középfokú iskoláknál 4 középiskola (kivéve a gazdasági szaktanítóképzőt, hol tanítói oklevél és a kertészeti tanintézetet, ahol 6 középiskola) s alsófokon 4 elemi iskola a felvételhez előírt képzettség.

Az elől említett elvből folyólag felsőfokon a gazdasági akadémiák, középfokon a kertészeti tanintézet és a gazdasági szaktanítóképző intézet kivételével az összes egyéb szakoktatási intézetek bizonyítványának közhivatalra jogosító jellege nincs. Tehát olyan lezárt képzést nyújtanak, mely a végzett növendéket valóban a gyakorlati élethez irányítja. A középfokú gazdasági tanintézetből kikerülő „képesített gazda” ugyan felmehet a Műegyetem mezőgazdasági osztályára, azonban a földművelésügyi kormány célkitűzése szerint ez az iskolatípus is lezárt képzés adására hivatott.

A gazdasági szakoktatás iskolái nemcsak egyszerű iskolák, hanem működésük jelentékeny része az iskolák falain kívül esik. A tárca részére olyan közérdekű feladatokat is teljesítenek, tanácsadás, növényvédelem, kísérletek stb, mely az ismeretterjesztéssel szorosan kapcsolódik.

De foglalkozik a gazdasági szakoktatás az idősebb és már birtokban levő gazdaközönség szakirányú művelésével is. Minden évben számos 3 hónapos téli tanfolyamot rendez (ez évben 70) s ezenkívül igen sok külön előadást az egyes különleges kérdésekben.

Szerves része a szakoktatásnak a rádió, melynek útján nemcsak egyes előadásokat és időszerű tájékoztatást nyújt az ország gazdaközönségének, hanem tanfolyamokat, sőt tanulmányi kirándulásokat is rendez. Ismertető füzeteivel évente sok tízezer példányban terjeszti a gazdasági szaktudást.

De a szakoktatáshoz tartozik a népkönyvtári akció is, mely a legközelebbi hetekben az ország 2200-ik községébe juttatja el a népiesen megírt szakkönyvek sorozatát.

Azonban a földműveléssel foglalkozók minden rétegével foglalkozó és a legkülönbözőbb igényeket kielégíteni törekvő gazdasági szakoktatásunknak nagyszabású feladatához mérten kevés számú intézménye van agrár jellegű országunkban. Egyrészt a feladat nagysága, másrészt az ifjúság gyakorlati irányba való terelése végett a vallás- és közoktatásügyi minisztérium is foglalkozik szakirányú oktatással. Különösen az alsófokon, ahol az általános iskolakötelezettségre támaszkodva a földművelők azon tömegéhez igyekszik eljuttatni a gazdasági ismereteket, melyeknek nincsen módja szakiskolát végezni.

A közoktatásügyi minisztérium kötelékében a gazdasági irányú továbbképző iskolák és az önálló gazdasági népiskolák (52) az alsófokon, a felsőmezőgazdasági iskolák (4) pedig középfokon nyújtanak szakirányú oktatást. Ez utóbbiak „érettségi” bizonyítványa azonban már előkészítő jellegűvé tette az iskolát a műszaki és gazdaságtudományi egyetem, mint felsőfokú gazdasági intézmény részére, mely egyetemnek az állatorvosi és erdészeti fakultása egyébként a legutóbbi időkig a földművelésügyi tárcához tartozott.

Végig tekintve a gazdasági szakiskolák és szakirányú iskolák rendszerén, megállapítható, hogy különösen az alsó- és középfok az, amely erőteljesebb kiépítésre szorul. S ha figyelembe vesszük, hogy az ország földjének termőképesége még koránt sincs túlzott mértékben kihasználva s a földművelők ép azon kategóriája — a kis és kisközép (15—200 holdas) birtokosoknál még hiányos a szakképzés — melyeknél fokozott jelentőségű a szaktudás s amelyeknek fiai eddigi iskolarendszerünk folytán a földtől elszakadtak, hinnünk kell, hogy a gazdasági szakiskolákra jelentős feladatukhoz mért fejlődés vár.

Dr. Jósá Béla.

Az erdélyi magyar iskolák sorsa Goldis Lászlótól Anghelescu Constantinig

(1919—1921)

Goldis László a címben mint a Nagyszebeni Román Kormányzótanács (Consiliul Dirigent) vallás- és közoktatásügyi osztályának főnöke nyer helyet. A N. R. K. T. viszont forradalmi alakulat volt. Az a gyulafehérvári román nemzetgyűlés alapította, amely 1918. december elsején, a románok által lakott magyarországi területek elszakadását kimondotta. Erre a forradalmi alakulatra, mint most utólag megállapítható, igen nagy szüksége volt a győző-hatalmaknak. A minden politikai gyakorlati iskolázottságot nélkülöző magyar forradalmi miniszter (dr. Jászi Oszkár) azt hitte ugyan, hogy ez a nemzetgyűlés és általa alapított kormányzótanács arra lesz hivatott, hogy vele, mint a magyar kormány megbízottjával tárgyaljanak. Nyilván ezért mozdította elő tőle telhetőleg a gyűlés megtartását is. Holott valójában azért volt szükség arra a kormányzótanácsra, hogy mint a bennszülött lakosság „többségének” alakulata, segítségére legyen a megszálló román királyi csapatoknak. Segítségére legyen abban, hogy amit amaz nem tehet meg esetleg nemzetközi aggodalmakból, megtegye a megszálló hadsereg támogatásával s a „forradalmi jog” alapján ez a forradalmi alakulat. Így pl. soroztasson az u. n. *nemzeti gárdák* részére. A gárdák azonban a román királyi hadsereg megérkezével annak keretébe illeszkedtek bele és azt fegyelmükkel és jófelszereltségükkel előnyösen egészítették ki.

A minket most érdeklő ügyeket a N. R. K. T. vallás- és közoktatásügyi szakosztálya intézte az említett gyulafehérvári nemzetgyűlés határozatainak szellemében. A határozatok 3. pontja így szólt: „Teljes szabadság az összes együttlakó népek számára. Minden nép saját nyelvén, saját kebeléből való egyének által fogja magát művelni és kormányozni.” Ennyi utasítást kapott Goldis László, a N. R. K. T. vallás- és közoktatásügyi osztályának főnöke, u. n. „minisztere”. Ezt az utasítást kellett neki tartalommal megtöltenie.

Első lépése az volt, hogy 1918. dec. 29-én kelt rendeletével minden kapcsolatot eltöltött a magyar kormánnyal és magyar hatóságokkal. Egyebekben azonban a legmesszebbmenő demokratikus és liberális szellemet igéri az iskolaügyek kezelésében.

Komoly, tárgyilagos alapon, semmi okunk ennek az ígéretnek a jóhiszeműségében kételkednünk. Az azóta meghalt, de elébb nagyot csalódott G. L. kétségtelenül becsületes ember volt. Puritán egyéniség, aki orthodoxus fanatizmussal harcolt népe érdekében a magyar közéletben. De ha máshonnan nem, saját népének példájából és az annak védelmében folytatott alkotmányos és földalatti harcokból nagyon jól tudta, hogy milliós tömegeket akaratok ellenére, erőszakos eszközökkel elnemzetietleníteni nem lehet. Bármilyen méltatlannak tartotta a magyarokat arra, hogy az ő hite szerint kiválóbb és nagyobbra hivatott román faj felett uralkodjanak, mégis sokkal jobban ismerte és többre becsülte a magyarságot annál, hogysem könnyűszerrel való beolvasztását remélte volna. Ő tehát kétségtelenül komolyan vette a gyulafehérvári határozatokat.

Éppen olyan bizonyos azonban, hogy nem mindenki gondolkozott vele egyformán. Amíg a miniszter a fentiek szerint rendelkezik, már felütnedeznek egyes alárendelt egyének, akik az iskolákban megkövetelik a román nyelv tanítását s a román tanulókat kitiltják a magyar iskolákból. Persze mindez még nagyon óvatosan, csendes hangon, nagyon felelőtlenül történik: hiszen még minden olyan bizonytalan!

A miniszter azonban tartja magát előző kijelentéséhez. Az 1919. év elején, januárius hó 24-én kelt rendeletével így intézkedik: „A községi, felekezeti, alapítványi és magániskolákban a tanítás nyelvét az iskola fenntartó állapítja meg. Az állami elemi iskolákban a községi lakosság többségének nyelve szolgál a tanítás nyelvét. Ha más anyanyelvűek, legalább egy tanító foglalkoztatására elegenden vannak, párhuzamos osztályok létesítendők, a kisebbségi tanítási nyelvvel. Az állami középiskolákban a megyei lakosság többségének anyanyelvén történik a tanítás.

A felsőoktatás az illető országrész lakossága többségének nyelvén fog történni.”

Ismét mind olyan rendelkezés, melyek ellen komoly kifogást emelni nem igen lehet. Ha ezt a szellemet, amely ezekből a rendelkezésekből kisugárzik, kötelezőnek tartották volna úgy Goldis alárendeltjei, mint főleg az utána következők, az erdélyi magyarság sok megkínóztatása elmaradt volna.

Goldist u. i. nemsokára *Braniste Valér* váltotta fel. B. V. a román nemzetiségi harcoknak régi kipróbált embere volt. Újságíró, állítólag

egyike azoknak, akiknek tanácsát néhai Ferencz Ferdinánd szívesen hallgatta meg. Mindenesetre komoly, higgadt egyéniség, de ebben a korban már majdnem állandóan beteg. Ugy, hogy mellette a kormány gyepői teljesen *Ghibu Onisifor* államtitkár kezeiben vannak. Ghibu minden valószínűséggel elrománosodott szász családnak a sarja. A román mellett magyar és német neveltségű ember, aki különösen büszke arra, hogy Jénában doktorizált. Egyébként a nagyszebeni gör. kel. tanítóképző intézet tanára, az érseki egyházmegye iskoláinak főfelügyelője, a magyar uralom alatt. Alaposan foglalkozott a magyarországi tanüggyel; különösen a magyarországi románság tanügyi viszonyairól több munkája jelent meg a multban. Az 1916. évi román betörés alkalmával nagyon megfélemezett magáról s ezért a kivert román csapatokkal ő is menekült. Végig élte a moldovai összezsúfoltság keserű napjait, majd nagy szerepet játszott Besszarábia Romániához csatlakozásának kimondásában. A fegyverszünet megkötése után a megszálló román királyi csapatokkal visszatért, nemsokára vezetőhelyre került, ahol alkalma volt elvakult magyar gyűlöletét kimutatnia. Neki kell tulajdonítanunk azt az 1919. február 16-án kelt rendeletet, amely a volt magyar állami iskolák tan-személyzetétől követeli az esküt Románia és I. Ferdinánd román király iránti hűségre. Kimondja, hogy akik az esküt megtagadják, önként lemondottaknak tekintetnek s a román állammal szemben minden jogigényüket elvesztik.

Az ő sikerült taktikai fogása, merész vállalkozása (act de courage-a) volt a kolozsvári tudományegyetem katonai erővel való megszállása és elfoglalása. (1919. máj. 12.)

Ilyen előzmények után indult meg az 1919–20. tanévvel az első igazi támadás a magyar iskolák ellen. Fájdalom még mindig barátságos simogatás ahhoz képest, ami később történt.

Egyelőre az összes magyar állami és királyi katolikus iskolákat a román állam tulajdonának jelentették ki. A magyar felekezeti iskolák államsegélyét nem fizették, ellenben „az agrárreform előkészítése” címén a magyar iskoláktól és egyházaktól kisajátítandó birtokok nagyrészét már is kezdték kényszerbérletbe adni.

Azonban nyolc állami főgimnáziumban, 11 polgáriban és számtalan elemi iskolában tanítottak magyarul is. A tiszta magyar községekben nem is siettek állami tanítót alkalmazni, hanem Braniste miniszter előzékenyen felajánlotta, hogy az államnak nyilvánított iskola épületét szívesen bérbeadja a magyar felekezeteknek, felekezeti iskolák részére. Ez a nagyilelkűség csak akkor látszik annak, ha nem tudjuk, hogy ezek az iskolaépületek — majdnem mindegyik — olyanok voltak, hogy valamelyik magyar egyház, vagy az E.M.K.E. emeltette s később engedte át az államnak. Utóbbi — az E.M.K.E. — mindig, az egyházak is gyakran díjtalanul, hogy abban magyar állami iskola létesüljön. Minden alkalommal kikötötték azonban, hogy az épület csak addig maradhat az állam használatában, amíg abban magyarul tanítanak. A felekezetek még azt is kikötötték, hogy az állam köteles legalább egy olyan tanítót alkalmazni, akinek az átengedő felekezetnek megfelelő kántori képesítése van

s ilyen módon, szerény külön díjazásért, köteles lesz ellátni az egyház kántori teendőit. A nagylelkű bérbeadás tehát pontosan utánozta azt az eljárást, mikor a magyar embereknek bérbeadták kisajátításra kiszemelt saját birtokaikat.

A magyar felekezetek azonnal sorompóba léptek s egymással meg-egyezték, már az 1919—20. tanévben 403 új elemi, 33 polgári, 7 liceum (főgimnázium), 7 felső kereskedelmi iskola, 4 tanítóképző s 1 polgári iskolai tanárképző intézet nyílik meg, rendesen az állami iskolák elbo-csátott tanszemélyzetével. Az elemi iskolák közül 23 unitárius, 61 római katolikus és 319 református. Ez az arány, ami első tekintetre arányta-lanságnak látszik, akkor érthető meg, ha figyelembe vesszük, hogy a millenium óta különösen a magyar protestáns egyházak adták át szívesen az államnak iskoláikat, hogy így azok fenntartási terheitől megszaba-duljanak. Most aztán annál keservesebben kellett fizetniök az elhibázott lépésért. Azonban panasz nélkül vállalták a következményeiket — és amint látjuk — nem eredménytelenül.

Az egyházak a magyar törvény értelmében az új iskolák létesíté-sét bejelentették a N. R. T.-nak és Braniste kijelentette, hogy hajlandó azok nyilvánossági jogát elismerni, ha megfelelnek a magyar törvény követelményeinek.

Ez azonban csak az elemi iskolákra vonatkozott. A középiskolák tekintetében, bizonyos tekintetben szigorúbban jártak el. Úgy tetszik, mintha már gondoltak volna a magyarországi határmentén bizonyos határ-zóna létesítésére; lehet azonban, hogy más megfontolások vezet-ték akkor, amikor az aradi Bibich-féle alapítványi s a mármaroszigeti és szatmári kir. katolikus gimnáziumokat megszüntették, s épületeiket az állam részére elfoglalták. A nyilvános indokolás az volt, hogy azo-kat a magyar állam építtette. Ghibu O. akkor még hivatalosan léphetett fel és fejthette ki azt a „hazafias“ tevékenységet, melyet a róm. kat. szerzetes iskolák, de egyes református iskolák ellen is ma folytat, mint „magánember.“

Sokan tudták a román vezetők közül, hogy mi a különbség az „állami“ és a „kir. katolikus“ jelző között. Különösen kellett ezt tudnia *Brebán Sándor* nagybányai gör. katolikus főesperesnek, aki a szatmári kir. katolikus főgimnázium elvételénél az élen vitézkedett. Szatmárott a katolikus püspök egyik, a katolikus Vallásalaptól vásárolt, épületet adta át a hajléktalanul maradt kir. katolikus főgimnáziumnak. Később azon-ban — 1923. tavaszán — azt is elvették az állam nevében, azzal az indokolással, hogy az épület valamikor a Vallásalapé volt, ami egyet jelent azzal, hogy állami és így 1912-ben nem lett volna szabad eladni a szatmári püspökségnek. (!) Persze nem kell valami nagy jogászi képzettség annak megítélésére, hogy itt mindenáron jogcímet keresnek a jogtalan elvételhez. Az eredmény az lett, hogy a még Pázmány Péter által (1636-ban) alapított iskola 1923. június 30-án megszűnt.

1919—20. tanévben még az a nevezetes változás is történt, hogy elrendelték a román nyelv, Románia földrajza, történelme és alkotmány-tana kötelező tanítását, azonban magyarul. Ezzel együttjárt, hogy Magyar-

ország földrajzának és történelmének külön tárgyként való tanítása most már végérvényesen megszűnt.

A főiskolák terén már előbb kiüldözték a mámarosszigeti református jogakadémiát és államivá tették a nagyváradi kir. jogakadémiát. Mindezt betetőzte 1919. május 12-én a kolozsvári Ferencz József Tudományegyetem elvétele. Ghibu Onisifor államtitkárnak ezt a „merész tettet” a román közvélemény nagyjából egyáltalán nem helyeselte. Része volt ebben annak a nem egészen alaptalan aggodalomnak, hogy a tanszékek betöltésére nem lesz elegendő megfelelően képzett szakemberük. De ő maga állítja később, hogy egyéb aggodalmak is voltak.¹⁾ Erdély sorsa még egyáltalán nem volt tisztázott; a békeszerződés még messze volt az aláírástól. Másfelől azonban tény, hogy akkor már mindent átvettek Románia nevében, egyedül az egyetem maradt volt még magyarnak, — Magyarországtól és a magyar kormányzattól elszakítottan.

Az egyetem átvétele miatt aggodalmaskodó és azon lelkesedő románok mellett harmadik csoport volt az, amely azon gondolkozott, hogy egész komolyan kell venni a gyulafehérvári határozatokat s azok szellemében az átvett és román királyinak nyilvánított egyetemnek továbbra is meg kell maradnia magyar jellegűnek. — Mások azon gondolkoztak, hogy a meglevő egyetem felhasználásával meg lehetne oldani a romániai magyar és német egyetem kérdését. Az így gondolkozók között akadtak olyanok is, akik a kisebbségi egyetemet nem Kolozsvárról, hanem máshol kívánták volna elhelyezni s pl. a magyar egyetem számára igen alkalmasnak vélték Marosvásárhelyt, az ottani egykori honvéd-hadapródiskola telepét. Sokkal nagyobb számban voltak azonban, akik úgy gondolkoztak, hogy „a magyarok annakidején ezer esztendeig elnyomták a románokat s ezért azok műveltségben elmaradtak. A magyarságnak tehát most meg kell várnia, amíg a románok a kulturális fejlődésben utólérik őket.”

A hivatalos köröknek is valami hasonló volt a véleményük. Hiszen ez a felfogás gyakran talált hangoztatásra a földreformmal kapcsolatosan is abban az alakban, hogy a magyarokat mindaddig sanyargatni kell, amíg anyagilag a románok is velük egyfokra emelkednek. Mindenesetre a hivatalos körök az egyetemi problémának a nemzeti kisebbségekre vonatkozó részét megoldottnak tekintették azzal, hogy a kolozsvári román kir. I. Ferdinánd Tudományegyetemen német nyelvi és német irodalmi, továbbá magyar nyelvi és magyar irodalmi tanszéket létesítenek. A tárgyalások és tervezgetések során ezek is leolvadtak egy német és egy magyar tanszékké. Azonkívül alkalmaztak még egy német nyelvi lektort is. Magyar semmi esetre sem, mert az irányt szabó Ghibu Onisifor véleménye szerint: Nincsen semmi tudni érdemes, amihez a magyar nyelv segítségével lehetne hozzájutni.

A magyar egyetemnek egyelőre Kolozsvárról maradt tanárai természetesen más véleményen voltak, s a magyar egyházfőkkel és társa-

¹⁾ Universitatea Daciei Superioare Bucuresti, 1929. 33. lap.

dalmi vezetőkkel egyetértésben keresték a módját a magyar főiskolai oktatás továbbfolytatásának. Mégha mindenkinek számolnia is kellett azzal, hogy bárminő megoldásnak egyelőre inkább elvi, jogfenntartó jelentősége lehet, mint gyakorlati. A tárgyalások és megállapodások eredményeként a három erdélyi magyar püspök 1920. június 21-én kelt közös iratban bejelentette a vallás- és közoktatásügyi miniszternek, hogy az év szeptemberétől kezdve felekezeti magyar egyetemet létesítenek. A kormány hallgatott. A felekezetek végre is a református autonómia keretében oldották meg a kérdést úgy, hogy a református egyházkerület teológiai fakultása mellett már 1896. óta jóformán csak tanárjelöltek internátusaként működő tanárképzőt kibővítették, s kísérletképpen megnyitották. A kormány erre sem szólt semmit. Hogy miért, ő tudná megmondani. Csak egy bizonyos: Nem azért, mintha nem tudott volna róla, mint azt Ghibu (i. m. 67. lapján) s őt követve mások el szeretnék hitetni. Hiszen be volt jelentve, cenzurázott nyomtatványai jelentek meg s egyáltalán senki sem titkolta. Egy teljes évig működött ez a tanárképző főiskola az egyetem egykori tanárai, magántanárai és más hivatott tanerők részvételével (1920–21), mikor 1921. nyarán az állambiztonsági rendőrség (a sziguránca) emberei egy szép napon megjelentek hivatalos helyiségében s felsőbb parancsra hivatkozva, iratait lefoglalták és lepecsételték. Az év őszén megnyílt a szegedi egyetem s elhagyták Kolozsvárt az egykori magyar egyetem még ott maradt tanárai is . . .

Közben Párisban aláírták az u. n. kisebbségi szerződést, amely 1919. december 9-én kelt és 1920. szeptember 4-én lépett érvénybe. Ennek IX—XI. cikkei vonatkoznak tanügyi kérdésekre. És pedig:

a IX. cikk: „Azok a román állampolgárok, akik faji, vallási, vagy nyelvi kisebbségekhez tartoznak, jogilag és ténylegesen ugyanazt a bánásmódot és ugyanazokat a biztosítékokat élvezik, mint a többi román állampolgárok. Nevezetesen joguk van saját költségükön jótékonyági, vallási, vagy szociális intézményeket, iskolákat és más nevelő intézeteket létesíteni, igazgatni és azokra felügyelni azzal a joggal, hogy azokban saját anyanyelvüket használhatják és vallásukat szabadon gyakorolhatják.“

X. cikk: „Olyan városokban és területen, ahol nem román anyanyelvű, román állampolgárok jelentékeny arányban laknak, a román kormány a közoktatásügy terén megfelelő könnyítéseket fog engedélyezni a végből, hogy ilyen román állampolgárok gyermekei az állami iskolákban saját nyelvükön tanuljanak. Ez a rendelkezés nem akadályozza a román kormányt abban, hogy a román nyelv tanítását az említett iskolákban kötelezővé tegye.“ — A cikk második kikezdése a kisebbségi iskolák számára államsegély adásának kötelezettségét mondja ki.

XI. cikk: „Románia hozzájárul ahhoz, hogy az erdélyi székely és szász községeknek a román állam ellenőrzése mellett vallási és tanügyi kérdésekben helyi önkormányzatot engedélyezzen.“

A most ismertetett szerződésnek nyilván része volt abban, hogy az 1920/21. tanév kezdetén nagy változások történtek. Azelőtt a N. R. K. T. illetékes köreiben ez volt a vélemény, hogy a kisebbségi elemi és középfokú oktatást államsegélyes felekezeti iskolákkal fogják megoldani.

Ez a vélemény előttünk akkor nem egészen érthető módon, egyszerre nagy változáson ment át. Az újonnan alakult kormány (Avarescu tábornagy elnöksége alatt) kezdte terjesztetni a hírt, hogy a kormány tisztán magyar tannyelvű állami iskolákat fog felállítani és azokban magyar tanítókat alkalmaz; természetesen az alkalmazandó tanítóknak le kell tenniök a román honpolgári esküt, minek ellenértékeképpen addigi szolgálataikból folyó jogaikat el fogják ismerni. Mindezt megerősíteni látszott az a hirdetmény, amely pl. a kolozsvári Ellenzék című napilap 1920. szept. 16. számában jelent meg és a magyar ifjúságot a székelykeresztúri magyar-tannyelvű tanítóképzőbe való jelentkezésre szólítja fel.

Ekkor már az erdélyi magyar közvélemény is tudott a fennemlített kisebbségi szerződésről. Hallottunk arról, ami valóban bizonyult, hogy egyetlen ó-romániai államférfiú sem vállalta a kisebbségi szerződés aláírását és ezért alakult Vajda Sándor „erdélyi kormánya”. Mihelyt azonban aláírta a szerződést, táviratilag értesítették, hogy a király elfogadta a lemondását, amelyet pedig be sem adott. Rövid átmenet után, mint említettük, Avarescu tábornagy alakított kormányt, amely az újonnan szerzett területek minél gyorsabb egységesítését tűzte ki fő-programmpontjául. A N. R. K. T.-ot tehát feloszlatták, s helyébe az egységesítő államtitkárságok léptek.

Az új kormány kijelentette, hogy a felekezeti iskoláknak nem ad államségélyt, hanem állami iskolák útján gondoskodik a nemzeti kisebbségek jogos tanügyi igényeinek kielégítéséről. Azokat az épületeket tehát, melyeket annakidején Braniste bérbeadott a felekezeteknek, ismét elvették és azokban állami iskolákat rendeztek be. Mindenesetre jellemző jelenség volt, hogy különösen olyan helyeken létesítettek magyar nyelvű állami iskolákat, ahol már régebbtől fogva voltak magyar felekezeti iskolák. Nem lehet észre nem venni, hogy itten a magyarság megbontásának szándéka nem mellékes szempont.

Az állami iskolák magyar tanítóinak u. i. kijelentették, hogy gondoskodjanak iskolájuk számára tanulókról, mert különben bezárják az iskolát és ők állás nélkül fognak maradni. Így játszották ki a magyarokat magyarok ellen; és nem eredménytelenül.

A magyarság körében, az iskolakérdésben két határozottan ellentétes irányzat állott szemben egymással. Az egyiknek látható vezére néhai Benedek Elek volt és igen tekintélyes tábor sorakozott mögéje. Alapelvük volt az, amiben később olyan nagyot csatlakoztak: a szerződések szentségében vetett hit. Hitték, hogy a román kormányzat komolyan veszi a magyar tannyelvű állami iskolák dolgát, s minden faluban fog ilyet fenntartani. Minek következtében nagy elszántsággal, szóval és írásban harcolt e tábor a magyar nyelvű állami iskola mellett és kifejezetten a felekezeti iskola ellen. Ugyanakkor a kisebbségi szerződésnek a székely autonómiára vonatkozó rendelkezéseinek megvalósítását is követelni kezdték. — Ezzel a táborral szemben, melynek jóhiszeműségét kétségbe vonni nagy igazságtalanság lett volna már akkor is, ma pedig egyenesen bűn lenne, — állott a magyar felekezet kiküldöttjeiből alakult Felekezeti Tanács, az erdélyi magyarságnak egyházi és iskolai kérdések-

ben amolyan félhivatalos szerve. A Felekezeti Tanácsban két tényt világosan látunk. Egyfelől azt, hogy a kisebbségi szerződés XI. pontjának megvalósítása a magyarság megosztására vezetne. Azt hirdettük tehát, hogy az ott említett „székelység” azonos az „erdélyi magyarsággal”, melyet a nagyhatalmak képviselőinek tájékoztatói egyszerűen elsikkasztottak. A közoktatásügyi autonómiát tehát az egész erdélyi magyarság számára követeltük. Világosan láttuk másfelől, hogy a magyar nyelvű állami iskolák létesítése csalafinta eszköz a magyar felekezeti iskolák megfojtására azzal az elgondolással, hogy mihelyt megerősödik valahol állami iskola azáltal, hogy a felekezeti iskola megszűnik, rövidesen megszüntetik a magyar tannyelvű állami iskolát, s a magyar gyermekeket román tannyelvű állami iskolákba küldik. Pontosan így is történt.

Egyelőre azonban a magyar felekezeti és magyar tannyelvű állami iskola, illetőleg azok hivatalos védői harcolnak egymással, csendőri beavatkozással, magyar papok és felekezeti tanítók elfogatásával, faluról-falura hurcolásával, stb. Hiszen a kenyérért küzdő állami iskolai tanítót valósággal rákényszerítették arra, hogy áskálódjék a felekezeti iskola vezetésére, a pap, tanító, egyháztanács ellen. Már pedig az állami iskola érdekében mindenki jogosult „hazafias intézkedéseket” tenni. Nemcsak a tanfelügyelő, hanem a falúsbíró, a csendőrőrmester, az állami iskolai igazgató, stb. Amikor pedig panaszt tettek a Kolozsvárt tartózkodó Tache Jonsescu külügyminiszternek (a nemzetközi szerződések hivatalos védőjének), az volt a felelete: „A kormány nem vállalhat felelősséget alantas közegek túlkapásaiért!” Ezzel a kérdést a kormány részéről elintéztéknek is tekintették.

Igy állott azután elő olyan helyzet nem egyszer, hogy a magyar felekezeti iskola épületét bezárták azon a címen, hogy nem felel meg a törvényes kívánalmaknak. Egy hét múlva pedig ugyanabban az épületben megnyitották az állami iskolát. És amikor az épülettulajdonos egyház bírói útra terelte a kérdést, hogy épületét visszakaphassa, egyszerűen nem lehetett megtalálni azt a tényezőt, amely hivatott lett volna az állam nevében helytállni, az államot a bíróság előtt képviselni. Az épületet a tanfelügyelő rendeletére vették el csendőri segédlettel. Mikor azonban a bíróság előtt felelnie kellett, — a tanfelügyelő nem érezte magát hivatottnak a kormány képviselőjére. És így tovább . . . Mintha most lett volna a forradalom, amikor csakugyan előfordulhat, hogy nem tudja a jobbkez, mit cselekszik a bal.

A szomorú csak az volt, hogy az épület továbbra is megmaradt az állam tulajdonában, vagy legalább is használatában.

A békeszerződés aláírása után kijelenti a kormány, hogy ezután a három magyar (róm. kat., ref. és unitárius) püspök közös beadványait nem veszi tekintetbe. Holott a két román egyház püspökei egyházi és világi előljárói, román nemzeti ügyekben az 1780-as évek óta mindig együttesen léptek fel. (Lehet, hogy épen azért voltak a magyar püspökök együttes fellépése ellen.) — Kezdik feszegetni a faji származás kérdését egyfelől névelésmzés útján, másfelől azon elv alapján, hogy aki gör. kat. vagy gör. kel. vallású, az egyúttal román is, tehát köteles román iskolába járni, mert „az erőszakos magyarosítás nem folyhat tovább a román

imperium alatt" azáltal, hogy románok magyar kisebbségi iskolába járnak. Magyar iskolába nem járhatnak német nevűek, nem járhat katolikus a református, vagy unitárius iskolákba, illetőleg megfordítva, hanem mindenki csak a maga felekezetének iskolájába, vagy állami iskolába. Így állott elő az a helyzet, hogy egy-egy kis erdélyi faluban három magyar felekezeti iskolát is kellett fenntartani. Ha lehetett. Azaz, ha volt hozzá a felekezeteknek anyagi erejük, s ha az állam elismerte. Megkövetelték u. i., hogy legalább 120 tanulója minden iskolának legyen. Különben nem ismerték el. A magyar törvényre hivatkoztak, persze most is csalaftintán, mert a magyar törvény az államsegély megadásának feltételül köti ki a legalább 20 tanuló. Így állott elő az a helyzet, hogy míg a magyar felekezetek egyes községekben együtt fenn tudtak volna tartani egy magyar iskolát, s tanuló is lett volna hozzá elegendő, — a különböző felekezetű magyar gyermekeknek a román tannyelvű állami iskolában kellett együtt tanulniok. Nem kevésbé voltak szigorúak a zsidókkal szemben, akiknek vagy héber tannyelvű iskolába kellett járniok, vagy a román tannyelvű állami iskolába. Magyar tannyelvű iskolába semmi esetre sem. A magyar felekezetek természetesen igyekeztek a helyzetet, amennyire csak lehetett, elviselhetővé enyhíteni.

Nem nagy eredménnyel, mert a demagógiával szemben nem lehetett eredményeket elérni. Már pedig most a demagógia nem kényszerítette a kormányt, hanem a miniszteri székből ült a kormány közoktatásügyi minisztere, a költő Goga Octavian személyében. A miniszter nagyhangú, semmitmondó, csak a multat igaztalanul ócsárló nyilatkozatában nemcsak nem teljesíti a magyar egyházak kérését, hanem megtagadja az államsegélyt is a magyar felekezeti iskoláktól. Ami annál jellemzőbb, mert hiszen a román és a német felekezeti iskolák 1919 óta megszakítás nélkül kapták az államsegélyt, holott tőlük épületeket és földbirtokot el sem vettek. A kolozsvári államtitkárság vezetője Prie Octavian volt balázsfalui vallásnár a sajtóban siet minisztere segítségére, s azt fejtegeti, hogy az állam a maga iskoláival ellátja mindazokat a feladatokat, melyek a magyarság részéről e tekintetben jogosan felmerülhetnek. Felesleges tehát államsegélyt adni a felekezeti iskoláknak, amelyeknek a száma úgy is sok. Sorsukra kell bízni őket, hogy anyagi támasz híján elsorvadjanak.

Prie Octavian ezzel a nyilatkozatával bizonyára beírta a nevét a művelődéstörténelembe. Nehezen akad ugyanis rajta kívül még egy közoktatásügyi államtitkár a történelem folyamán, aki az iskolát sokalja...

Az erdélyi magyar iskolák történetében azonban mégsem az ő eljárása bizonyult a legrosszabbnak. Sokszorosan ártalmasabbnak bizonyult az u. n. liberális kormányzat, s annak közoktatásügyi minisztere, Anghelescu Constantin.

Buday Árpád

IRODALOM.

Dr. Mester János, Az olasz nevelés a XIX. és XX. században. Budapest, 1936. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. 556. l.

Mester János, a szegedi egyetem tanára, nagy jelentőségű művel gazdagította a magyar nevelésügyi irodalmat. Munkája nemcsak azért tanulságos és érdekes, mert az eddig oly kevésbé ismert olasz nevelés elméletével és gyakorlatával — a nemzet-neveléssé szélesített olasz közoktatásüggyel — ismertet meg bennünket, hanem azért is, mert ebben a könyvben a pedagógiai rendszerek és mozgalmak váltakozó mozaikját a szerző filozófiai műveltsége fogja össze.

Előszavában megadja célkitűzéseit: pótolni akarja azt a mellőzést, melyben nemcsak mi, hanem az egész világ eddig az olasz pedagógiát részesítette. A mai Olaszország szellemi és erkölcsi kialakulását akarja megértetni s azért fejt ki (1. Alapfogalmak c. fejezetét) a neveléstörténelem, a nevelés, a kultúra-átszármaztatás, a szellem, a megértés fogalmát.

Bölcsélet-pedagógiai alapon az empirizmus, az ismeretelméleti idealizmus és a kritikai realizmus keretében rendszerezi az olasz nevelés mult és jelen századbeli fejlődését. Képet rajzol az olasz nép lelkéről s az olasz egységről, mely az egységes nyelven, irodalmon, valláson, történelmi multon, az antropológián és geográfián alapul. Részletesen beszél az olaszok művészi készségéről, munkabírájáról, munkaszeretetéről, kereskedelmi érzékéről, a családi élet tisztaságáról s a vallásosságáról.

Az olasz nevelésnek Assisi Szent Ferencről Campanellaig terjedő áttekintése után kezd bele a már fent vázolt három nagy nevelési irány tárgyalásába.

A XIX. századi olasz *empirizmus* a francia racionalizmusból táplálkozik, melynek pozitív tanai (politikai egység, mint nemzeti eszmény) hatnak az ifjúságra. Az erkölcsi érték semmibevétele, az Egyház elleni izgatás, a művelődési érték lekicsinylése (a népiskola elhanyagolása) a fő jellemzői ennek az iránynak. De az Unita Italia-ban véget ért a politikai egységről szóló tan. Főképviselei a Condillac-követő Romagnosi, pedagógusa Gabelli, rendszerbefoglalója Ardigò (asszociációs lélektan, fejlődés-tan, koncentrikus tanmenet); tanítványának Marchesini-nek fikcionalizmusa képezi az átmenetet nevezett Vidarihoz, aki tulajdonképpen a „positivist extra muros” csoportjához tartozik s aki saját rendszerét induktív ideális realizmusnak nevezi.

A pedagógiai empirizmus érdeme, hogy a valóság iránti érzéket felébresztette, de nem alakította át a néplelket (D’Azeglio: L’Italia abbiamo formato senza gli italiani) s elvesztette a metafizikai alapot, holott az Abszolút eszménye nélkül mélyebb nevelés el sem gondolható (Spranger, Wust).

Az *idealizmusról* szóló fejezet a nagy mű delelője. Az idealizmus német föld terméke, de a hegeli porosz állameszmény principiumai (szabadság, fejlődés, végtelen öntudat) jó építő anyagnak bizonyultak az olasz államstruktúrában is. Ezen irány

képviselői között vannak a legkiválóbb nevelők, elméleti és gyakorlati szakemberek egyaránt. Az olasz hegelizmus három mozzanatát képviseli az ortodox, külföldimádó Vera Agostino, a Hegel-egyeztető Spaventa Bertando és végül a nemzeti öncélúság nagyszabású rendszeralkotói: Gioberti, Croce és Gentile.

Gioberti az olasz nemzeti eszmény, nagyság legtokéletesebb kifejezője, aki meggyőződéssel hirdeti Olaszország erkölcsi és állampolgári primátusát („propugnatore del primato e dell'indipendenza d'Italia!”). Hirdeti, hogy a politikai és társadalmi feltámadás a nevelés dolga, melyet nem szabad az Egyházra bízni. Az olasz nemzet-nevelésnek szerinte öt tényezője van: keresztény, klasszikus, modern kultúrtudományos, nemzeti és egyetemes filozófiai, művészeti és irodalmi. Gioberti követőinek jobb szárnyán a platonai katolicizmus álláspontján álló liberális pesszimista Lambruschini és az inkább irodalmi hajlamú s történeti érzékű, semmint teremtményű Capponi áll, ki felveti a szociális iskola eszméjét; a bal szárnyat pedig az inkább agitátor, mint gondolkozó Mazzini (pensiero e azione), a pluralista Varisco és az atomisztikus individualizmus (Cultura e vita morale) támadója, a nemzeti történetíró Croce triásza alkotja.

Az olasz Humboldt Vimos, *Gentile* János, mint a fasizmus első közoktatásügyi minisztere (1922. október 31-től 1924. július 1-ig) rendszerének alap gondolatával (il pensiero pensante, a gondolkodás örök szárnyalása) új filozófiai alapvetést ad az olasz nevelésnek. *Gentile* bírálja a régi pedagógiát, kifejti a bölcsélet és nevelés azonosságát a filozófia új meghatározásával, bírálja a pedagógia és a pedagógizmus előítéletét, áthidalja a pedagógia antinómiáit, tisztázza a pedagógia, a filozófia és didaktika sztatikus-dinamikus különbségét s kapcsolatát, kimutatja az aktuális idealizmus és fasizmus rokonságát.

Szerzőnk kifejti *Gentile* rendszerének értékét s fogatkozásait is. Bölcséleti rendszere a legkövetkezetesebb tudatfilozófia, jelszava a termékeny aktivizmus. Tanítványai azonban egyre többen elhagyják. Rendszerének hibája, hogy alapján lehetlenné lesz a nevelés, nincsen haladás és értelmetlen lesz a fegyelmezés és oktatás. Hibáinak forrása a téves dialektikában és analógiákban van. Munkatársai Codignola és Lombardo-Radice.

Ezután *Gentile* nagy tanügyi reformját ismerteti, melynek két nagy célja volt: az ügyvezetés egyszerűsítése és a felelősség centralizálása. A reform véget vetett a régi intellektuális módszereknek, mert kimondja először: az iskola az állam élő szerve, másodsor: igaz szabadság nem más, mint felelősség. A szabadság megvalósítására azért volt szükség, mert az olasz iskolákat inkább rendeletekkel, mint törvénnyel kormányozták. Meg kellett tehát szüntetni a töredékes törvényhozást s a vele járó gyanakvó kormányzást, mely gúzsba kötötte a szabadságot. A felelősség pedig a közigazgatás autonómiáját is megkívánja. Az olasz lelkületnek megfelelően szükségesnek látta, hogy a fiatal tanító nemzedék alapos humanisztikus és történeti képzéssel kerüljön ki az életbe. Megbecsülte a tanítói állást s emelte a tanítói tekintélyt, amidőn az egész kart besorolja az állami fizetési osztályokba. Megkívánja tőlük az állandó továbbképzést, melynek intézésével szövetségüket, az Anif-et (Associazione Nazionale fra gli insegnanti Fascisti) bizza meg. A tanügyi közigazgatás szempontjából a hivatásra előkészítő iskola kivételével minden iskolatípust a közoktatásügyi minisztériumnak rendel alá. A miniszternek hét tanácsadó testület áll rendelkezésére.

Az iskolafajok tárgyalásánál megjegyzi a szerző, hogy az *óvodák* ügyét a reform nem rendezte eléggé, mert sokat bíz a jótékony egyesületekre s magánosok kezdeményezésére. Az *elemi iskolákat* államosította s bevezette az egységes tankönyvtör-

vényt. A népi jellemnek megfelelően (vallásos és költői, il fanciullo è poeta) a népnevelés alapja a hit és a művészeti oktatás. Az iskola jellemzője a vidámság (serenità). Fgyedülálló világjelenség a fegyencek gyermekeinek nevelése Pompeiben. Gentile a tankötelezettséget a betöltött 14. évig hosszabbította meg. A *középiskolai reform* emeli a tanárok jövedelmét, a kiváló tanárok tiszteletbeli státusukban (ruolo d'onore) soron kívül lépnek elő. A középfokú oktatás hármassá: 1. gimnázium liceum, 2. szaktudományos liceum (liceo-scientifico), 3. technikai intézet és iskola (istituto tecnico). Erős, talán túlzott a filozófiai képzés (ez a román népek sajátsága). Az *egyetemi reform* az államilag fenntartott egyetemeket két típusba osztotta: A) teljesen államköltségesek (10 ilyen van); B) államilag segélyezett; van szabadegyetem is (C típus) államsegély nélkül. Megnehezítette a doktorátust s a magántanári habilitációt; ezen a téren nagy követelményekkel lép fel. Figyelemre méltó az *olasz vizsgarendszer*; alapföndolata: az iskola tanít s nevel, de az állam vizsgáztat, mert csak ő tudja eldönteni, hogy a jelölt alkalmas-e a fasiszta kultúrában élethivatása betöltésére. Minden tanár más városban vizsgáztat, a tanulók így idegen bizottság elé kerülnek; a szelekció érvényesül a középiskola alsó tagozatából a felsőbe való lépésnél rendszerezített felvételi vizsgánál. Ez a legmodernebb elgöndolászú igazságos vizsgarendszer, mely a gyakorlatban kitűnően bevált.

Mester könyvének következő fejezetében részletesen tárgyalja Mussolini egyéniségét, nevelő eszméjét és elveit, a vatikán és fasizmus hatesztendős küzdelmét az ifjúságért.

A műnek talán ez a legérdekesebb, fejlődéstörténeti szempontból legtanulságosabb fejezete. Mussolini állandóan irányította a Gentile-féle reformot, majd intézményeiben kiegészítette. Extravertált intuitív egyénisége, melynek jelszava mindent az államban, az államért és semmit az állam ellen, nagy harcba sodorja a pápával szemben az iskoláért. Híve a katonaságnak, de nem a militarizmusnak. A fasizmusban polgári katonaságot lát, mely a bátorságra és a hazáért való önfeláldozásra szoktat. Nagyrabecsüli a nevelői pályát. Jelszavainak első híres triász: ordine, autorità, giustizia. Hirdeti a bolsevizmussal szemben a fasizmus történeti és vallásos alapon nyugvó (religione civile) elgöndolászát, mely a totális, tekintélyi és testületi államban (stato totalitario, autoritativo, corporativo) ölt testet. Az elit-be, a vezetésre hivatott kisebbségbe vetett hite temeti el a homo oeconomicust s hozza létre az egész embert (uomo integrale), aki politikus gazda, vallásos, szent, harcias katona egyúttal. Nagy nevelési principiumát: credere, obedire, combattere, ott találjuk minden laktanya és iskola falán.

Mester kimerítően ismerteti a fasizmus és a vatikán küzdelmét az ifjúságért. A fasiszta állam a nevelés monopoliumát a női nemre is kiterjesztette, megsemmisítette a katolikus cserkészszervezeteket, megtiltotta a vallási egyesületi életet. Az egyház viszont hangsúlyozta, hogy mint természetfeletti céllal rendelkező tökéletes társaság elidegeníthetetlen joggal rendelkezik az ifjúság nevelése felett is. A pápa nem helyesli a túlzó katonai nevelést sem. Mussolini nagy pálfördölása a Figaro hasábjain (1934. dec. 20.) következett be, hol elismeri, „hogy valahányszor csak összeütközésbe került az állam a vallással, mindig az állam került ki az ütközetből legyőzötten . . . aki az ország vallásegységét megbontja, vagy megzavarja, az árulást követ el a nemzet ellen.“

A fasizmus nemzetnevelő tevékenysége 3 intézményben történik: 1. fajvédelem a nemzeti anya- és kisdögdöndözö egyesületekben, 2. szellemi nevelés az iskolában, 3. a testi, erkölcsi és katonai nevelés a Balilla-intézményben. Mindegyiknek megvan

a maga sajátos célja. Végcél: a római impérium eszményének kidomborítása a fasiszta polgár-katonában.

Nagy jelentőségűek a nem fasiszta eredetű mezei iskolák (*scuole rurali*), melyek az analfabéta felnőttek iskolái. A szegény ember örömtelen életébe népművészettel és népköltéssel visznek bele örömet. 1907-ben nyolc ilyen iskolával kezdték, a fasiszmus kezdetén 644 volt a számuk, de azóta természetüknél fogva fokozatosan fogynak. Gentile is csak jóváhagyta ezt a szociális jellegű iskolát. Később a balillaintézménnyel kapcsolták össze.

A mű III. részében a *kritikai realizmus* c. alatt a katolikus pedagógia valóban nagy vezéregyenységeivel találkozunk. Itt ismerkedünk meg az olasz *risorgimento* nagy vezérével, Rosminivel, aki a gyermeklélek öncélúságának s a gyermek módszeres lélektani megfigyelésével úttörő a világirodalomban. Gentile most is rominiánusnak vallja magát, követői az erkölcsi nevelést hangsúlyozó Tommasco (*La scuola se non è tempio, è tana*), a németektől is jól ismert Raynieri s a didaktiai materializmus ellensége s a pedagógia történeti feldolgozója, Allievo.

Felfedezés számba megy, amit szerző Bosco Szent Jánosról mond, a szaléziánusok társaságának megalapítójáról, kinek célja a modern társadalmi bajok orvoslása. Nem az önmegtadást, hanem a hivatásra való előkészületet állítja homlokterbe. Módszere: a megelőző és megtorló, mellyel lehetetlenné teszi a növendékek számára a hibák elkövetését. Polgári erkölcsi és tudományos nevelést ad. A pedagógiai supernaturalizmus híve, kit Lombroso és Foerster is elismer.

Montessori hazánkban is igen ismert, de annál kevesebbet hallottunk az Agazzi nővérek iskoláiról, akik a Montessori-rendszernek Sterntől és Claparède-től kifogásolt hiányait (ének, rajz, mese, verselés) pótolva az olasz lelkiségnek legjobban megfelelő anyaiskolákban (*scuola materna* vagy *scuola di metodo*, ma 4000 van Olaszországban) a Comenius-i elv (konkréttról haladni az elvont felé) szerint oktatják a gyermekeket. Ez az iskola olyan mint az otthon: mosakszának, főznek, takarítanak stb. Ma már elterjedt Franciaországban, Svájcban, Hollandiában, sőt Amerikában és Indiában is.

Szerző megismertet bennünket XI. Pius pápa nevelési enciklikájával, mely a nevelés kötelességének, a nevelés alanyának és a nevelői környezet szükséges feltételének kérdéseit világítja meg. Az egyháznak tanítói hivatalánál fogva joga van a neveléshez. A vallás-erkölcsi nevelés bárhol és bármikor az ő joghatósága alá tartozik. Támadja a koedukációt, valamint azt az elvet, mely szerint az ember polgárnak születik s azért elsősorban az államé, mert az állam a polgárokért van s ezért a polgár nem is lehet az állam rabszolgája. Az egyház oltalmazza a családnak a jogait az állam túlkapásaival szemben.

Olaszország népi, családi és művelődési statisztikai táblázatai zárják le a könyvet. Az olasz nevelés irodalmának ismertetése maga 28 oldal. Név- és tárgymutató könnyíti meg a terjedelmes mű kezelését.

A műből széles tárgyi ismeret, mély filozófiai tudás, nemes pedagógiai érzék, rendszerező elme sugárzik felénk. Nemcsak hivatásos pedagógusok olvashatják, hanem tágabb értelemben vett nemzetnevelők, politikusok, katonák is, mert számukra is perspektívák nyílnak meg a mi nemzetmozgalmi célkitűzéseink számára is.

Gauder Andor.

Ward, Herbert: The educational system of England and Wales and its recent history. Cambridge The University Press 1935. 256 l.

Az angol nevelésügy egész szervezete kibontakozik előttünk és világosan lát-

hatjuk a hálózatot, valamint a rugókat, melyeken a szervezet fordul. Végigmegyünk részletesen minden szerv működésén és szemléljük az egymásközötti kapcsolatokat is. Hogy pedig teljesen megérthessük a mai helyzetet, az intézmények újabkori és fővonásaiban vázolt történetét is megkapjuk és végre még az angol iskolarendszer sajátos és jellemző vonásaira is felhívja figyelmünket a szerző.

A munka mindezekért kiválóan hasznos kézikönyv elsősorban azoknak, akik nevelésügyi szervezeteket tanulmányoznak és szinte elengedhetetlen éppen azoknak az országoknak a szakemberei számára, ahol a nevelésügynek központi szervezete van. Mert csak ilyen, az intézmények társadalmi gyökereit világosan feltűntető mű érttetethi meg velünk azt a különbséget, ami központi és nem központi rendszer között van és érttetethi meg egyáltalában az angol nevelésügyi szervezet egészen sajátos, magábanálló természetét.

Megtanuljuk a könyvből, hogy a két nagy szerv, az állam és a társadalom együtt dolgozik a nevelés ügyében és az utóbbi semmivel sem játszik kisebb szerepet az előbbinél. A két nagy szerv szerint különbséget tesz a szerző állami és nemzeti rendszer között. Az egyetemek például — bár van kapcsolatuk az állammal — nem ennek intézményei, hanem a társadalomból, bizonyos közületek szükséglete nyomán kinőtt, azok által fenntartott, a nemzet szellemi központjait képviselő, inkább magánjellegű intézmények és így a nemzeti művelődési szervezethez tartoznak a nélkül, hogy egyúttal az állami szervezet részei volnának.

A nemzeti szervezet felöleli a nem közületek-alapította, hanem egészen magánvállalkozásból keletkezett iskolákat is. Hogy ez a sokféle intézmény mégis összhangban tud működni, azt csak az az egység biztosítja, ami a sokféleség mellett az angoloknál mégis megvan. Ez, a különben más területeken is sokszor tapasztalt angol vonás lépten-nyomon megmutatkozik szerzőnk fejtegetéseiben is. Láthatjuk jól, hogy miért van a nagy különfésűség: az angol nem szereti a külső kényszert és a ráerőszakolt uniformitást, számbaveszi a különféle szükségleteket és kielégítésükben nem fél a változatoktól, a legkisebb közösséget is hajlandó egyénileg kezelni és egyéni szükségleteiket elismerni. És láthatjuk azt is, miért van mégis egység: mert a legapróbb, de a maguk körében mégis fontos szükségletek kielégítésére meglévén a szabadság és az egyéni óhajok számbavételére a készség, minden szerv örömmel tagolódik bele a végső célgondolatok nagy közösségébe. A szervezet egységét biztosítja a belső rend és fegyelem és nem a külső kényszer.

A nevelésügyi rendszer keletkezéséről megtudjuk azt, hogy a rendszer e formájában kb. csak 30 éves. Az 1902. évi törvény teremtette meg az államnak és a társadalomnak a nevelésügy irányításában való sikeres egyensúlyát, amióta ez a rendszer a szélsőségesen centralizált és a szélsőségesen decentralizált rendszerek között a középutat foglalja el. Az állami, vagyis központi szerv a közoktatásügyi minisztériumnak megfelelő Board of Education. Ennek szerepe érdekesen mutatkozik meg könyvünkéből: sohasem diktál, mindig inkább tanácsot ad és azt a célt tartja szem előtt, hogy a voluntör vállalkozásokat kiegészítse, segítse. A társadalmat képviselő szerv viszont a helyi nevelésügyi hatóság, kerületek szerint: ezeknek szerepe igen nagy az intézmények irányításában. A két szerv közötti összekötő kapocs az inspektor, ki inkább az iskola tanulmányozója, ismerője és segítője, mint ellenőrző közeg. A Board különben közvetlenül is érintkezésben van a helyi nevelésügyi hatóságok vezetőivel, hogy egy-egy vidék különös szükségleteit tanulmányozza. E vonatkozásban is érdekes adatot közöl a szerző, amikor, a Board szervezetét leírva, megemlíti, hogy

a miniszteri hivatalnokok beosztása a körzetek szerint történik, minék következtében mindegyik hivatalnok kiválóan ismeri a maga körzetét és annak viszonyait.

Fokról-fokra haladunk végig a szerzővel az elsőfokú, másodfokú és felsőfokú oktatás szervezetein. Az elsőfokú iskolák esetében közölt megállapítás különösen tanulságosnak látszik, hogy t. i. mióta az 1902-es törvény a társadalmi szervnek, a helyi nevelésügyi hatóságoknak olyan nagy hatáskört biztosított, az elemi iskolák nagy fejlődésnek indultak. (Természetesen ehhez nemcsak a hatáskör volt szükséges, hanem a közületek magas közműveltsége, mely magas művelődési igényeket támasztott.) A másodfokú iskolákról szólva, megemlíti az ösztöndíjas helyek rendszerét, amiben újra szemlélhetjük az előbb említett angol hajlékonyságot; azt a törekvést, hogy az adminisztrációs gépezet a való helyzetekhez, az élet sokféle formájához alkalmazkodjék. Azt látjuk ugyanis, hogy az ösztöndíjas, illetve „free“ (ingyenes) helyeknek tanulmányi előmenetel szerint kiválasztott ösztöndíjasai közül, csak az egészen szegények nem fizetnek tandíjat valóban, a többieknek, a tehetősebbeknek, anyagi körülményeik szerint mégis kell tandíjat fizetniük. Az ingyenesség voltaképpen a kiválasztottak közül csak a szegényekre érvényes, a tehetősebbeknek meg kell elégedniük a dicsőséggel. A ki nem választottak azután természetesen a megállapított tandíjat fizetik anyagi helyzetre való tekintet nélkül. (Természetesen az elemi oktatás ingyenes, ez csak másodfokú iskolákra érvényes.) Az eljárásnak ilyen plaszticitását és a szabályoknak mégis feltétlenül kötelező érvényét talán máshol meg sem találhatjuk, mint az angoloknál.

A felsőfokú intézmények tárgyalásánál vázolja ezeknek az állammal való kapcsolatát, mely abban áll, hogy bizonyos szolgáltatásokat (pl. tanárképzés, felnőttek oktatása) az egyetem szerződés szerint és díjazás ellenében ellát. Érdekes, hogy nem közöl különösebb ismertetéseket az angol felsőbb tízezrek hírneves intézményeiről, a Public School-okról és pedig valószínűen azért, mert bár ezek az angol nevelő szellemet és felfogást illetően jellemzőek, a nagy angol nevelésügyi szervezetben, mint iskolafajta, nincsenek képviselve nagy tömegben.

Szól még a tanító- és tanárképzésről, a felnőttek oktatásáról, az iskolai orvosi intézményről. Ezek közül az első ismét csak a már előbb is tapasztalt nagy változatoságot mutatja: a tanítóképzés rendszere ugyan állandósult az utóbbi időkben, de még most is nagyon különféle helyekről származó igen különböző oklevelekkel lehet pályázni és működni. E változatoságot maga a szerző is említi, de hozzáfűzi, hogy az nem összeférhetetlen a cél és szolgálat egységével.

A könyv mindenben a ma érvényben lévő állapotokat adja; a megjelenése óta eltelt egy-két év éppen csak egy dologban hozott változást: az eddig a 14 éves korig tartott iskolakötelezettséget az idén 15 évig terjesztették ki.

Baranyai Erzsébet.

Pintér Jenő, A budapesti tankerület évkönyve az 1936—1937. iskolai évről.
Budapest 1936. 138 l.

Az értékes és tanulságos anyagot tartalmazó *Évkönyv* tanügyi igazgatásunk újjászervezésének természetes következményeként az eddigieknél nagyobb terjedelemben és gazdagabb tartalomban jelent meg. Pontos és megbízható adatokat kapunk benne a budapesti tankerületi kir. főigazgatóság területén működő minden fajú iskoláról, azok tanügyi személyzetéről és tanulóiról.

A tankerület területén levő iskolákról szóló adatszerű beszámoló a főváros tanügyi intézményeinek hiánytalanul teljes képe. Nemcsak azok az iskolák vannak

benne felsorolva, amelyek a főigazgatóság alá rendelték, vagy a főigazgató által látogatandók, hanem külön csoportban azok a tanintézetek és tanfolyamok is, amelyek a főigazgatósággal semmiféle kapcsolatban nem állanak.

Ezt a képet nemcsak a Budapestre vonatkozó statisztikai adatok egészítik ki, hanem azok a történeti visszapillantások is, amelyek részben a magyar közoktatásügy fejlődésének fontosabb adatait, részben a budapesti tankerület történetét, majd pedig annak újjászervezésére vonatkozó fontosabb rendelkezéseket közlik. Ide tartozik az országos középiskolai versenyekről szóló beszámoló is.

A főigazgatóság történeti életének egyik fontos szakaszát világítja meg az az arckép is, amelyet maga a mű összeállítója rajzol hivatali elődjéről, a 90 éves korában elhunyt Erődi-Harrach Béláról, aki (1892—1919) 26 évig állott a budapesti tankerület élén. A megleghangú megemlékezéssel kapcsolatos életrajz s annak bibliográfiai adatai forrásértékűek.

Az Évkönyv utolsó, inkább hivatalos része különösen az iskolák igazgatóságának megkönnyítése szempontjából fontos: pontos és kimerítő határidő naplókat ad külön összeállításban minden iskolafaj részére.

tb.

LAPSZEMLE

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde.

37. évf. 1936.

1. Weimer, Hermann: *Die Bedeutung der Entwicklungspsychologie für das Verständnis von Falschleistungen.* (129—136). A fejlődéslélektan rámutatott arra, hogy a gyermeket ne mint kis felnőttet tekintsük, hanem felismerjük azokat a minőségi különbségeket, melyek a gyermeket éppen a felnőttől megkülönböztetően jellemzik s a gyermeket sajátosan gyermekké teszik. Ebből a meggyőződésből fakad az is, hogy a gyermeket más szempontból kell megítélni s annak mindenirányú tevékenységét s teljesítményét más szempontból kiindulva kell elbírálni. A pszichológia a gyermekkel szemben való ezen új irányú beállítódása teszi szükségessé azt, hogy többek között a gyermeki teljesítmények megítélése területén is a „hiba” és „tévedés” (Fehler és Irrtum) fogalmait és kifejezéseit egymástól élesen elhatároljuk. A „hiba” feltételezi azt, hogy a „helyes” a hibázó előtt ismeretes volt s éppen ezt az ismert helyeset hibázta el. Éppen ezért a hibázó hibájáért felelősségre vonható. A „tévedés”-nél maga a helyes belátás hiányzik s így a helyes eredmény már eleve lehetetlen. A fejlődéslélektan által kikutatott, a fejlődő gyermeki lélek egyes fázisaiban egymásután fellépő sajátosságok: a gyermek antropomorf világszemlélete, túltengő fantáziája, a gyermeki lélek globalitásából, egészszgerkezetéből fakadó hiányok, melyek lehetetlenné teszik, hogy a gyermek a részletet is felismerje, a konkrét gondolkodásmód, mely számára minden absztrakt dolog természetétől fogva idegen stb. — ezek mind érthetővé teszik számunkra azt, hogy a gyermek mindenfajta tevékenységében igen gyakran tévteljesítményekkel állunk szemben. A szerző elméleti fejtegetései a pedagógia minden területén megfontolást érdemelnek s e kérdések a gyakorlatban is mindinkább előtérbe nyomulnak. Ide tartozik a sz. szerint a dolgozatok elbírálásának és korrigálásának problémája is.

Müller, Friedrich: *Untersuchung über die Bildung von Begriffsbestimmungen bei Landschulkindern.* (166—175) M. tanyai gyermekeken végzett vizsgálatairól számol be. Vizsgálatainak célja annak a megállapítása volt, vajjon 6—14 éves korig a fogalmi meghatározások milyen fajtái fordulnak elő s fajok szerint milyenféle fejlődési irányvonalat mutatnak. Vizsgálatainak eredményét összehasonlítva Oberer városi gyermekeken végzett vizsgálatainak eredményével, kimutatja, hogy a definíciók fajai mindkét esetben azonosak, csupán az egyes fajok korok szerinti eloszlása mutat más képet. A definíciókat minőség tekintetében a következőképpen csoportosítja: tautológia és dialléla, célhasználati-, vagy tevékenységi jegyek megnevezése, példával való definíció, leírás, körülírás, általános főfogalom megnevezése, keletkezési, vagy előállítási anyag megnevezése, viszonyok kimutatása, végül téves fogalmazás. 10 éves korig a gyermekek leginkább célmeghatározással definiálnak. A logikailag helyes fogalmazást csak 11 év után találjuk meg. A szerző sorra veszi a különféle meghatározási fajokat s keresi azokat a forrásokat, melyekből ezek származhatnak, pl. tautológia oka lehet az illető fogalom ismeretlen volta, a nyelvbeli kifejezés tökéletlensége, a gondolkodás lassúsága, vagy lustasága stb. Az egyéni elképzelések a kor növekedésével háttérbe szorulnak s mindinkább helyt adnak a helyes logikai fogalmaknak.

3. **Krudewig, Maria:** *Die Schülercharakteristik.* (294—306.) A szerző rámutat arra, hogy a kiválasztással kapcsolatban milyen nagy szükség van a tanulók jellemzésére. A jellemzéseknek igen sok fajtája ismeretes, pl. a kérdőíves módszer, pszichogramma stb. Ezeknek azonban az a hibájuk, hogy csak részleges jellemzést adnak s a személyiség-egészét figyelmen kívül hagyják. A modern pszichológia legfőbb törekvése az, hogy minden karaktertulajdonságot a személyiségegészébe beágyazottan vegyen figyelembe. Épen ezért a tanítóktól s tanároktól, akik hivatva vannak jellemzést adni, ilyen szempontú vizsgálatot kíván. Azonban őrizkedniök kell a túlságosan messzemenő pszichológiai-karakterológiai következtetéstől, — ez pusztán a pszichológus feladata, — a tanítóknak inkább pedagógiai- lélektani elemzést kell adniok s inkább azt az irányt jelöljék meg, melyben a nevelői ráhatás a leggyümölcsözőbb. K. rámutat azokra a hibákra is, melyek különféle félreértésekre vezethetnek, pl. a nyelvbeli kifejezés tökéletlensége és kétértelműsége, melyek a jellemzések íróját és olvasóját eltávolíthatják egymástól s a kettőnek egyazon személyről alkotott képe nem fedi egymást.

4. **Kelchner, Matilde:** *Der Naturbedingtheit des pädagogischen Zieles und ihre Ausprägung in der Mädchenerziehung.* (370—381). A helyes nevelés, így a helyes nőnevelés előfeltétele az, hogy ne csak a tudományok eredményeit és a tudományok által előírt célokat és követelményeket vegye figyelembe, hanem azokat a természettől előírt elemi követelményeket is, melyek többek között a különféle embertípusokban s így nőtipusokban is adva vannak. A sz. négyféle típust mutat be, melyek úgy a férfi, mint női nemben egyaránt képviselve vannak, ezek: a sztatikus, dinamikus, a fantaszta és józan ember típusai. Ezek a természettől előírt adottságok, melyek az emberben, mint speciális beállítódások, reakciómodok, irányítottságok jelentkeznek, melyeket akaratlanul megváltoztatni nem lehet, legfeljebb csak hatókörének irányításáról, módosításáról lehet szó. Különféle kísérletekből kiderült, hogy e típusok közül a német nők körében túlnyomóan a sztatikus típus szerepel. E típus tevékenységi körét a háziasszonyi munkálkodással jelölhetjük meg. Az élet szimfóniája ezen kívül még igen sok tevékenységi területet juttat számukra, mely tevékenységi körök ezen típus lelki tulajdonságait nem nélkülöz-

hetik, pl. gyermekvédelmi, nevelői, orvosi pálya. Igen sokszor e típusnál a kétirányú tevékenység összekapcsolódik (t. i. az anyai és szociális tevékenység) sőt erősíti egymást. Meglehetősen nagy számban fordul elő a nők körében a dinamikus típus, mely gyakran túlzásokra vezethet (uralomra törekvés a családban, vagy az egyesületi tevékenység jólismert kinövésai), de ha megvan a megfelelő intelligencia, érzelmi nemesség, közösségi érzés, akkor ez a nőtípus nagyhatású céltudatos tevékenységet fejthet ki. Belső szükségletekből fakadóan kifejlődött a női nem körében a fantaszta típus is. Ez a művésztípus: írók, festők, költők, építészek típusa. Egy építésznő véleménye szerint gyakran előfordul, hogy szívesebben alkalmaznak női építészeket családi házak építésénél, mivel egy nő hivatásánál fogva jobban ismeri azokat a föltételeket és követelményeket, melyek az otthon számára nélkülözhetetlenek. Ritkán ugyan, de megtalálható a józan típus is a nők között. E típus tudományos munkára alkalmas. A meglévő szellemi képességeket a nevelés módszeres és kritikai iskolázással fejlesztheti és tökéletesítheti. A szerző fejtegetéseihez hozzáteszi, hogy e típusok közül egyik sem ellensége az anyaságnak. Éppen ezért mondja: a nőnevelésben nem szabad szűk korlátok közé szorított női eszményképnek irányadónak lennie, hanem mérvadó mindig az a természetes élettörvény legyen, mely az emberben él és hat s mely maga adja meg a fejleszthetőség irányát és határait.

Békési Gizella.

Zeitschrift für Kinderforschung. Bd 45. (1936.)

Pflugk, Dr. Brigitte von: Gestörte Familiengemeinschaft. Untersuchungen über Kinder aus geschiedenen Ehen. (37-133. 11). A szülők elválását megelőző vitatkozások káros hatással vannak a fejlődő gyermekre. A családi harcokban a gyermek a saját magukkal elfoglalt szülők érdeklődésétől távol jut. Gyakran megtörténik, hogy a szülők feszült idegállapotukat, lefojtott keserűségüket és haragjukat őrajta vezetik le. Természetes, hogy ilyen kétoldali nyomás hatása alatt a gyermek nyugodt lelki fejlődéséről nem is beszélhetünk. Súlyosbítja a helyzetet, ha a gyermek birtoklása körül külön harc támad. Az ezzel kapcsolatban fellépő vitáknak, a szülők helytelen viselkedésének gyakori következménye, hogy a gyermek meggyűlöli a szülőket, vagy közülük egyiket. Új nehézségeket jelent a szülők újraraházasodása. A mostoha szülő, mostoha testvérek köre ritka esetben nyújt a gyermeknek nyugodt otthont. A gyermek a válásnál a szülőkhöz viszonyítva közbülső helyzetet foglal el, utána pedig vagy az apához, vagy az anyához kerül. Gyakori eset azonban az is, amikor hol az egyiknél, hol pedig a másiknál van. Ezáltal könnyen kifejlődik benne az ismert haszonlesés, amely a helyzetnyújtotta előnyök cinikus kihasználására vezethet (pl. ha sokat ellenkezel, elköltözőm az apához...) Kialakul a csúnya pártoskodás, amely természetesen az egyik szülő ellen irányul. A gyermek korán bepillantást nyer személyes tapasztalatai alapján a felnőttek lelki világába. Része lesz anyagi gondokban (az apa nem akar fizetni). Nehezen mérlegelhető a korán fellépő szexualitás, amelyik főképpen a gyermeket körülvevő légkör szexuális kihangsúlyozása révén lép fel. Az otthon elvesztése illetve szétdúlása sem hasznos — bár hatása különböző — és mindig a szülők és a gyermek személyi beállítottságától függ. Pedagógiai szempontból fontos, hogy a gyermeket a válással kapcsolatos izgalmaktól és feszültségektől a lehetőség szerint megkíméljük és a viharos légkörből kiemeljük. Ilyen célt szolgálnak Németországban a különböző intézmények. A szülőktől való teljes elkülönítés

ritkán eredményes, hiszen a gyermeket nagyon sok szál fűzi szüleihez. A családi tragédiák káros hatását *Pestalozzi* szavaival jellemzi: „... az ilyen nevelésben részesült gyermek lehet jó művész, jó katona, pap, tudós, de boldog, egyszerű ember csak nehezen lesz.”

Masznik Lajos.

Zeitschrift für angewandte psychologie und charakterkunde. Bd. 50. (1936.)

Hetzer, Hildegard: Psychologische Begutachtung misshandelter Kinder. (209—250. l.) A gyermek testi vagy lelki kinzása törvénybe ütköző cselekmény. Az ilyen helytelen nevelésnek sok káros testi és lelki következménye lehet. A testi károsodás megállapítása az orvosok feladata. A pszichológus dolga az előálló lelki károsodás létezésének és mérvének megállapítása, hogy ezáltal lehetővé váljék a gondos és pedagógiaileg helyes mérték megadása a gyámhatóságok és büntetőbírák részére. *H. Hetzer* 120 fiatal, 2—15 éves helytelenül nevelt gyermeket figyelt meg. A közölt példákön láthatjuk, hogy a szülők durva bánása volt káros hatással a gyermekre. A gyermekek a szülői környezetből gyermekotthonba kerültek, ahol *H. Hetzer* gondos megfigyelés alatt tartotta őket. Az esetek részletes lélektani analízise mellett rávilágít a helytelen nevelés következményeire is. Összefoglalva ezek a következők: 1. A bűnösség tudata: maga a gyermek minden tettét helytelennek érzi. Következménye ez a sok ok nélkül kapott büntetésnek, és oly erős nyomás, amely alól csak nehezen tud a gyermek felszabadulni. 2. A bizalmatlanság. A legtöbb rosszul kezelt gyermek kételkedik más emberek jóindulatában. Gyakori következmény a számító előzékenység vagy az ellenséges magatartás. 3. A lelki egyensúly megrázkódtatása különböző mértékben következhet be. 4. A gyermek továbbra is nehezen nevelhetővé válik, ami gyakran a lelki egyensúly megrázkódtatásának következménye. 5. Az erőltetett hallgatás. Az átszenvedett büntetések hatásaképpen a gyermek gyakran évekre nyúló makacs hallgatásba burkolódik és minden kérdezősködésnek mereven ellenszegül. *H. Hetzer* dolgozatának utolsó részében a rosszul nevelt gyermeknek a szülőkhöz való ragaszkodását tárgyalja. Megállapítja, hogy a ragaszkodás a legkülönbözőbb motivumokból eredhet és legkevésbé sem bizonyítéka annak, hogy a szülők a gyermeket szeretettel és helyes mértékkel kezelik, sőt bizonyos körülmények között éppen az ellen szól, úgyhogy ez a ragaszkodás csak az összes körülmények pontos tisztázása után szolgálhat a szülők felmentésének alapjául.

Masznik Lajos.

Kereskedelmi szakoktatás. 1936—37. évf. 1—4. szám.

A folyóirat hasábjairól a korábbi évfolyamokat jellemző vitairatok — tekintettel a tanügyi felsőbbség részéről beígért tantervrevízióra — hiányoznak. *Tarnay Kálmán* kereskedő tanonciskoláink helyzetével és bajaival foglalkozik. A kereskedelmi szakoktatásnak ez a legelhanyagoltabb ága; szemlét tartva az iskolák felett, sajnálattal állapítja meg, hogy még nagyobb vidéki városok nem oldották meg a tanoncoktatást. Statisztikai táblázatok szerint a tanoncok létszámában a háború után nagyarányú visszaesés következett be. Kútforrása a bajoknak a tanoncszerződések nem kötelező volta, amellyel az iskolák nem kötelező látogatása jár. Baj azután, hogy ezeknek az iskoláknak három felettes hatósága van. Az iskolalátogatás kötelezővé tételével s a tanonciskoláknak a Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesülete körüli

tömörítésével gondol a szerző a bajokon segíthetni. *Bartóczi József* diákszociográfiai cikke nagyjelentőségű kezdeményezés s lebilincselő adatokat közöl. Módszerének ismertetése után a veszprémi felső kereskedelmi iskolai tanulók szociális viszonyait, szórakozásainak fajait mutatja be. A szülők előképzettségét párhuzamba állítja a tanulmányi eredménnyel. Vizsgálatát aztán kiterjeszti az összes felső kereskedelmi iskolákra. *Szirmai Gina* Svájc középfokú női ker. iskoláival foglalkozva megállapítja, hogy a nők szakoktatásának nálunk is a férfiakétól eltérőnek kell lennie. *Pintér Jenő* a nemzeti tárgyaknak a szakképzésben való szerepére mutat rá. Az általánosan művelő tárgyak között ezeknek különös helyük van, hiszen a jellemképzést, a felelősségérzetet s emelkedett gondolkodást mozdítják elő. Az iskolai élet beható ismerete s pedagógiai mélyenlátás jellemzi *Eckert Elek* tanulmányát az osztályozás problémájáról. Az osztályozás fontosságával s különböző hazai fajaival foglalkozva megállapítja annak válságát. Az olasz és német osztályozási rendszer ismertetése után kimondja a magyar osztályozás reformjának szükségességét. A bizonyítvány nem ad teljes képet a tanulóról; e miatt a jellembírálatot, a szigorúbb magaviseleti jegyet két tizedesig s a szorgalom külön osztályozását tartja szükségesnek. A mai négy osztályzatot nagyon sok, a megítéléskor számba nem vehető mellékkörülmény befolyásolja, úgyhogy azok is megbízhatatlanok. A hibák leküzdésére s a fogyatékosságok megszüntetésére a tizedes törtékben való osztályozás bevezetését ajánlja. Az egységes színvonal biztosítására szükséges lenne még a minimális tananyag kijelölése, az egységes tankönyv, tanmenet és módszer elrendelése. Ezután jön a legérdekesebb terve: az érettségi vizsgálat írásbeli dolgozatait idegen szaktanár bírálja felül. A terv kerestülvitelére, amely nehézségekbe ütközik, szintén javaslatot tesz. *Rubinyi Mózes* az irodalomtanításban a tanár egyéniségének fontosságára és a művészeti szempontok kidomborítására hívja fel a figyelmet. *Vincze Frigyes* tanulmánya a legújabb kor magyar közgazdasági irodalmáról a szünidei továbbképző tanfolyamon elhangzott előadás. Az egységes szellem rendkívül nagy jelentőségű a felső kereskedelmi iskolában, amelynek kifejlesztésében a magyar nyelv tanárának is részt kell vennie. De ezzel kapcsolatban súlyos probléma van: lehetséges-e a tananyagot, amely a kis óraszám mellett szinte megvalósíthatatlan feladat elé állítja a tanárt, a legújabb kor közgazdasági irodalmával kibővíteni. Az olvasmányokkal kapcsolatos időnkinti kitérések nem elegendők, hanem a problémát a tanár, a tanuló és az ismeretanyag szemszögéből kell néznünk. A felső kereskedelmi iskolai tanárnak elméletben közgazdaságilag képzettnek kell lennie, hisz csak így képes az egységes szellem létrehozásában közreműködni, közgazdasági multunk néhány alakjának bemutatása viszont a tanuló öntudatát emeli. Ezután bemutatja közgazdasági irodalmunk fejlődését a XVIII. század óta s fejtegetéseit nagy haszonnal olvashatják másfajta iskolák tanárai is. *Urbányi János* érdekes élményeket közöl a felső kereskedelmi iskolai tanárok németországi tanulmányútjáról, *Kincses Elek* nevelési elveit mondja el a magyar és történelem tanításában.

Dr. Veszélka László.

VEGYES

Folyóiratunk az egyetemes magyar nevelésügyet kívánja szolgálni. A *nemzet művelődésügyének egész területére* kiterjeszti figyelmét s így a magyar nevelői rend minden tagjához kíván szólni.

Hozzá akar járulni az egységes magyar nevelői gondolkodás, a nevelésügyi közvélemény kialakulásához és tudatossá tételéhez s elsősorban arra törekszik, hogy a nevelés- és oktatásügy közvetlen feladatai teljesítésének érdekében adjon lehetőleg minden területre kiterjedő egységes szellemű tájékoztatást.

Figyelmünk tehát elsősorban és hangsúlyozottan a *nevelés és oktatás gyakorlati kérdéseire* irányul. — Gyakorlatiak kívánunk lenni a szónak abban az egyedül igazolható értelmében, amely tennivalóink konkrét célkitűzéseit éppúgy egyetemes, összefoglaló szempontok alá rendeli, mint az iskolában folyó nevelő munkának megítélését.

Ennek a gyakorlati tájékoztatásnak, illetőleg tájékozódásnak szolgálatában tartjuk szükségesnek azt, hogy termékeny kapcsolatot teremtsünk a nevelés legkülönbözőbb problémái között, s a *nevelésméлет*, illetőleg a *művelődéspolitiká* szempontjainak magaslátáról, a velük való benső összefüggés állandó szem-meltartásával kísérjük figyelemmel mind a *különböző fajú és fokú iskolákban*, mind pedig a *népművelésre* rendelt intézményekben folyó nevelői munka legkisebb részletét is.

Éppen a nevelés gyakorlatát megvilágítani óhajtó szándéknak következ-ménye a *nevelésügy szervezeti kérdesei* iránti fokozottabb érdeklődésünk is; különösen most, amikor a különböző iskolafokokban és iskolafajokban folyó munka nyugodt és zavartalan menetének biztosítása kötelez bennünket arra, hogy szembenézzünk azokkal a kérdésekkel,

amelyek elé közoktatásügyi igazgatásunk újjászervezése, a magyar közművelődés-nek új szervezeti rendje állított bennünket.

Figyelemmel kívánjuk kísérni e mellett nevelő- és oktató intézményeink, *az iskolák benső rendjét* is azáltal, hogy megfelelő helyet biztosítsunk a legkülönbözőbb fokú és fajtájú iskolák tanítóit érdeklő, *didaktikai és módszertani kérdésekről* szóló fejtegetéseknek is.

Tájékozottságunk lehető teljességének követelménye teszi végezetül kötelességünkke egyrészt a *hazai és külföldi nevelésügyi irodalomról* való pontos beszámolást, másrészt pedig mindama törekvések ismertetését, amelyek nemzetünk vagy a nemzetek egyetemességének közművelődési szemléletét irányítják, különös tekintettel a *megszállott területen élő magyarság* nevelés- és oktatásügyére.

tb.

Tanárjelöltek pedagógiai képzése a polgári iskolai tanárképző főiskolán. A főiskola kötött tanulmányi rendjének megfelelően a hallgatók a pedagógiai tárgyakból is a tanulmányi rendben körvonalazott, összefüggő anyagot hallgatják az előírt óraszámban. A tanulmányi anyag egy része természetesen *filozófiai* vonatkozású, mert filozófiai iskolázottság nélkül nem lehetséges elméletileg képzett pedagógus, legfeljebb pusztán rutinizott szakember.

Az I. évfolyam heti 3 órában *„Bevezetés a filozófiába, lélektan, logika, ismeretelmélet”* c. kollégiumot hallgat. Ennek anyaga túlnyomóan, kb. $\frac{2}{3}$ részben *lélektan*, úgyhogy a kitűnő formai képzést nyújtó, szorosabban vett filozófiai tárgyak, a logika és ismeretelmélet csak nagyvonalú, tömör tárgyalásban részesülhetnek. A lélektani előadások-

nál nagy értéket jelent, hogy a demonstratív eszközökben aránylag gazdagon felszerelt tanszéknek úgyszólván minden eszköze minden évben bemutatásra kerül és így a lélektani oktatás annyi *kísérlettel* kapcsolatban történik, mint talán sehol máshol az országban.

A II. évfolyam ugyancsak heti 3 órában „*Pedagógia*” c. kollégiumot hallgat. Itt az első félévben túlnyomórészt *pedagógiai-lélektani* kérdések kerülnek előadásra, mint az átöröklés, környezethatás, tehetségvizsgálatok, módszeres megfigyelések, továbbá a *gyermek-lélektannak*, ennek a divatos, de még zavaros, kiforratlan irányzatnak alapvonalai. A második félév a testi, erkölcsi és értelmi nevelés problémáival, valamint az iskolaszervezet kérdéseivel foglalkozik.

A III. évfolyam anyaga heti 2 órában a *filozófia története*, ahol a régi és sok tekintetben még ma is alapvető értékű rendszerektől kezdve kritikai tárgyalásban részesül az emberi gondolkodás legfőbb problémáinak történeti fejlődése. Ez egyúttal a filozofálásnak és a világnézet tágitásának egyik legcélszerűbb módja.

A IV. évfolyam heti 2 órás *pedagógia-történeti* kollégiumban a nevelés elméletének és gyakorlatának történetével foglalkozik. Ezen kívül heti 1 órában hallgatja az *etikát*, minden leendő nevelő egyik legfontosabb tanulmányát és pedig az első félévben az etika elméletét, a másodikban a gyakorlati alkalmazás kérdéseit. Mindezekkel párhuzamosan halad a három felső évfolyamban a *gyakorlati pedagógiai képzés* a főiskola gyakorló-iskolájában, részben a főiskola filozófia-pedagógia tanárának irányításával. Valamennyi (jelenleg kb. 400) hallgató minden félév végén kollokvál, illetve vizsgázik az összes hallgatott pedagógia-filozófiai tárgyakból a főiskola filozófia-pedagógia tanára előtt.

Az elméleti pedagógiai képzés tehát éppen nem mondható soknak. Tekintetbe kell vennünk azonban, hogy a hallgatók szaktárgyaikból is alapos elméleti képzésben részesülnek a *főiskolán*, továbbá heti néhány órában az *egyetemen*, valamint a *gyakorlati-képzés* is igen számottevő elfoglaltságot jelent a hallgatóknak. Másrészt a főiskolára csak olyan hallgatók vétetnek fel, akik már bevezető filozófiai és pedagógiai tanulmányokat végeztek, illetve e tárgyakból felvételi vizsgálatot tettek. Akik pedig behatóbban óhajtanak e tudományokkal foglalkozni, azok egyetemi szakul ezeket választhatják. Kétségtelen nehézség azonban az elméleti képzésnél az *állandó megéledőnek* és a *lélektani laboratórium* céljaira alkalmas helyiségnek hiánya.

A fentiekből viszont nyilvánvaló, hogy a szegedi tankerület közleményeinek „*Polgári iskolai kérdések*” c. kötetében hivatkozásképpen közölt ama megjegyzés, hogy a főiskolán a lélektan és a gyermeklélektan rovására tulságos bő tárgyalásban részesülnek egyéb filozófiai tudományok, csak tájékozatlanságon alapulhatott. Hiszen mint láttuk, *éppen az ellenkezője felel meg a tényeknek*. A kíváncsnak jelzett tárgyakat a filozófiai anyag rovására az *adott kerektek között* bővebben tárgyalni már nem lehet, sőt nem is szabad, mert ezzel egyrészt a pedagógiai tanulmányok nélkülözhetetlen filozófiai megalapozása komolytalanná válnék, másrészt a filozófia-pedagógia egyetemi szaktárgyú főiskolai hallgatók, valamint az Apponyi-kollégium ugyan e szakos hallgatói egyetemi filozófiai tanulmányaik folyamán áthidalhatatlan nehézségek elé kerülnének. Az említett kifogás helytálló voltát egyébként már az is valószínűtlenné teszi, hogy a főiskola filozófia-pedagógia tanárának legutóbbi tudományos közleményei is éppen főleg

a *pedagógiát lélektan területén* mozognak.)

Somogyi József.

1) V. ö. Somogyi: Túlterhelés és tehetségvédelem, 1929. — A tehetségvizsgálatok módszeréről, 1933. — A tehetség megállapításának problémája, 1933. — Nevelés és átöröklés, 1934. — Tehetség és eugenika, 1934. — Begabung im Lichte der Eugenik, 1936.

„Valóban nagyon sok-e a diplomásunk?” Gróf Csáky Imre vetette fel a kérdést egy napilap vezető cikkében s annyira elevenére nyúlt a problémának, hogy érdemes vele foglalkozni. Jellemző, hogy személyi és családi szempontok által nem érdekelt emberek is felvetik a kérdést: „Hát annyira gazdagok vagyunk-e tehetségekben, oly magas és általános-e műveltségünk színvonala, hogy megengedhetjük magunknak annak mesterséges korlátozását?” Csáky Imre nem hisz abban a lehetőségben, hogy a főiskolára jelentkezőket tárgyilagosan megrostálják s így végeredményben „mindég csak a véletlen fogja eldönteni, hogy kit bocsátanak egyetemre és kit utasítanak onnan vissza?” Csáky Imre úgy gondolja, hogy a jelenlegi kormány korlátozási szándéka rácsafolna Klebelsberg intencióira. Nem hiszi, hogy túlsok a diplomás az országban és ha így lenne, logikusabbnak tartaná a főiskolák számát korlátozni a főiskolai hallgatók számának korlátozása helyett. Ezt azonban nem kívánja, az lévén a meggyőződése, hogy a tanulni vágyók korlátozása helyett minél több egyént kell megismertetni a tudományokkal.

Szívesen emlékezünk meg egy napilap vezetőcikkéről is, ha úgy érezzük, hogy ez a népkultúra tiszta céljait szolgálja. Csáky Imre nem azért kívánja a tudományos kultúra szélesebb áradását, hogy „hivatalokra” és „úri” életmódra több egyént tegyünk képessé. Ellenkezően: azt a gondolatot akarja propa-

gálni, hogy „a kisgazda, aki földjét gondoddal, szeretettel műveli, semmivel sem kevésbé „úr”, mint az éhbérért körmölő napidíjas tisztviselő.” Svédországi tapasztalataira hivatkozik Csáky, az ottani mély, a parasztság egészét átható népkultúrára. A svéd paraszt természetesnek találja, hogy az upsalai egyetem elvégzése után mint szélesebb látókörű földműves művelő kis földjét, ilyen mentalitás lenne kívánatos nálunk is. Igaza van Csáky Imrének. Kérdés azonban, hogy ezt a gondolkodást a minden foglalkozások egyforma értékéről való *felvilágosítással* el lehet-e terjeszteni? Művelt, öntudatos néptanítók, jól felszerelt népkisiskolák és céltudatos népfőiskolák fejleszthetik a józanság ilyen fokára a gondolkodást. A tudásból sohasem árt meg a *több* és az intenzív népkultúra belső lelki szükséglet alapján fogja növelni a diplomások számát.

Kemény Gábor.

A német középiskolák 1935-ben.*

1. A középiskolák száma. Középiskola (*höhere Schule*) az, amelynek joga van érettségi bizonyítványt, vagy ha nem 9 osztályú teljes intézet (Vollanstalt), az O II-ra való érettségről szóló bizonyítványt kiadni. A középiskolai tanintézet (*höhere Lehranstalt*) egységes igazgatás alatt álló, egy épületben elhelyezett s esetleg több különböző nemű középiskolát magában foglaló intézmény. Ilyen a Német Birodalomban 2326 van (ehhez járul 1 esti gimn. felnőttek számára Berlinben és 30 külföldön fenntartott középiskola). Az 1534 fiú tanintézet 1942, a 792 leánytanintézet 1226 különböző nemű középiskolát foglal magában, s így

*) Néhány adat a *Reichsstelle für Schulwesen* szerkesztésében megjelent *Wegweiser durch das höhere Schulwesen des Deutschen Reiches. Schuljahr 1935.* (Weidmann, Berlin 1936. 256. l.) c. műből.

1.

	Nyilvános				Magán				
	i n t é z e t e k								
	állam	köz-ség	egye-bek	össze-sen	Egye-sület (alapít-vány	Kath. rendek	Diako-nisszák	Magán-szemé-lyek	össze-sen
fiú	722	725	15	1462	38	12	—	22	72
leány	111	392	5	508	55	188	8	33	284
Összesen	833	1117	20	1970	93	200	8	55	356

2.

	fiú	leány	összesen
1. gimnázium	443	23	466
2. reálgimnázium	552	134	686
3. főreáliskola	365	242	607
4. „Deutsche Oberschule“	46	25	71
5. „Aufbauschule“	129	30	159
	1535	454	1989

3.

Az iskolák neve	német	latin		görög		1. idegen nyelv		2. idegen nyelv		történelem és földrajz	számtan és mathem.	természettudomány
	VI-OI. heti óraszám	mely osztályokban	heti óraszám	mely osztályokban	heti óraszám	francia vagy angol				VI-OI. heti óraszám		
						mely osztályokban	heti óraszám	mely osztályokban	heti óraszám			
Gimnázium	29-40	VI-OI.	41-62	UIII-OI	26-36	IV-OI.	15-20	—	—	29-40	29-35	16-28
Reformgimnázium	34-39	UIII-OI.	37-41	UII-OI.	25-32	VI-OI.	29-32	—	—	29-36	31-35	16-28
Reálgimnázium	30-39	VI-OI.	38-52	—	—	IV-OI.	22-28	UIII-OI.	15-24	29-40	29-36	20-35
Reformreálgimnázium	32-42	UIII-OI.	24-35	—	—	VI-OI.	32-43	UII-OI.	12-26	29-40	30-39	21-34
Főreáliskola	33-45	—	—	—	—	VI-OI.	32-42	UIII-OI.	18-30	29-41	33-50	23-43
„Deutsche Obersch.“ a) Poroszország	44	—	—	—	—	VI-OI.	42	UII-OI.	17	43	37	30
b) Szászorsz. Lübeck	43-45	—	—	—	—	VI-OI.	34-38	UIII-OI.	22-23	40	30-35	31-33
c) Hamburg, Bréma	44-46	UII-OI.	13-16	—	—	VI-OI.	35-45	—	—	39-43	32-36	34-35
„Aufbauschule“ a) latinnal	24-33	UII-OI.	13-16	—	—	UIII-OI.	20-30	—	—	24-33	21-32	25-34
b) 2 idegen nyelvvel												

a középiskolák összes száma a Birodalomban 3168. Az összes intézetek 989 városra ill. községre oszlanak el; az 53 100.000-nél nagyobb lakosságú városra 796 intézet esik; a többi 936-ra 1557.

2. *A fenntartó testület* nem a Birodalom, hanem vagy az egyes államok, vagy városok és községek vagy egyéb közületek és magánosok. A megoszlást az 1. táblázat mutatja. (I. 87. I.)

3. *A középiskolák nevei.* A 3168 középiskola közül 1989 ad főiskolai ill. egyetemi tanulmányokra jogosító érettségi bizonyítványt. Ezek megoszlását az iskolák nevei szerint I. a 2. táblázatban.

A középiskolák mindegyike kilenc évfolyamú (Sexta, Quinta, Quarta, Unter-, Obertertia, Unter-, Obersekunda, Unter-, Oberprima; VI, V, IV, U III, O III, U II, O II, U I, O I), kivéve az „Aufbauschule“-t, amely sajátos rendelésének megfelelően a népiskola 7. vagy 8. osztályára épül s az U III-val indul meg. Tanterv és tananyag szempontjából ez a középiskola, amelynek hívatása az, hogy a falu és kisváros népiskolájának tehetséges tanulóit a főiskolai és egyetemi tanulmányok felé vezesse, az u. n. „Deutsche Oberschule“-nak felel meg. Ez utóbbi, a maga 9 osztályos formájában elsősorban a nemzeti művelőanyag segítségével készít elő felsőbb tanulmányokra s így középponti tárgyai a vallástan, német, történelem és földrajz.

4. *Tanterv.* Az egyes tárgyak óraszámát tekintetében a Birodalom különböző országainak középiskoláiban — a különböző nemű iskolákon belül is — meglehetősen nagy változatosság van. Ezt a nagy változatosságot szemlélteti — kisebb, egyes esetekre vonatkozó eltérések elhanyagolásával — a 3. táblázat.

5. *Bukások, érettségi.* A bukások 0%-a birodalmi átlagban a fiúknál 8,8,

a leányoknál 4,5; az érettségi vizsgálaton 3,1 illetőleg 1,4. A 24.750 érett fiú közül főiskolára vagy egyetemre ment 12.593 (50,9 %), a 7064 leány közül 2510 (34,1 %). tb.

A szegedi tankerület területén levő törvényhatósági Népművelési Bizottságok összefoglaló adatai az 1935-36. népművelési évről.

I. Szeged szab. kir. város.

A város lakossága 136.000 lélek. Területe 141.789 kat. hold.

Tevékenység: rendezett 1375 ismeretterjesztő előadást, (ezek keretében megkezdte a légoltalmi előadásokat), valamint 362 műsoros délutánt és estét, amelyeken összesen 70.907 lélek jelent meg. Ünnepegy volt 124.

Tanfolyamok: 5 analfabéta, 2 alapismereteket terjesztő, 13 számolási, 1 helyesírás-fogalmazási, 1 népművelési, 1 közműveltségi, 2 előadó-képző, 3 szülők iskolája, 3 jellemfejlesztő férfiak részére, 7 egyházi ének, 2 magyar nóta, 2 magyar tánc, 1 teigazdasági, 1 kertészeti, 1 méhészeti, 4 gyümölcsészeti, 3 női kézimunka, 1 varró, 1 főző, 3 ott-hongondozó, 2 női ének, 1 női egyházi ének és 4 idegen nyelvi; összesen tehát 64 tanfolyam, melyekre 2319 hallgató iratkozott be.

Rendezett a bizottság 100 műkedvelő előadást, 6 hangversenyt, 525 mesedélutánt, 9 tanulmányi kirándulást. Rádió-előadás közvetítése 321 esetben volt.

A **II** népkönyvtár műveit 15.229 / olvasó olvasta. A könyvtári órák száma 2382 volt.

A bizottság az 1935-36. népművelési évadban 7056 művelődési alkalmat nyújtott.

II. Hódmezővásárhely thj. város.

A város lakossága 60.342 lélek. Területe: 132.258 kat. hold.

Tevékenység: rendezett 402 ismeretterjesztő előadást és 50 műsoros

délután, amelyeken összesen 26.065 lélek jelent meg.

Tanfolyamok: 22 közművelődési tanfolyam. A tanfolyamokat összesen 1074 felnőtt látogatta.

A bizottság az 1935—36. népművelési évadban 1418 népművelődési alkalmat nyújtott.

III. Békés vármegye.

A vármegye lakossága 330.656 lélek. Területe 639.658 kat. hold.

Tevékenység: rendezett 5809 ismeretterjesztő előadást, amelyeken összesen 442.501 lélek jelent meg. Ünnepegy volt 142.

Tanfolyamok: 11 analfabéta, 12 alapismereteket terjesztő, 10 népművelési és közműveltségi, 9 művészeti és kedélyképző, 33 nőnevelési és jellemképző, 2 egészségügyi, 19 gazdasági, 7 háziipari, 1 idegennyelvi, 8 ügyességi (gyorsírás, gépirás, rajz) összesen 82 tanfolyam, amelyekre 3029 hallgató iratkozott be.

Rendezett a bizottság 322 műkedvelői előadást, 43 hangversenyt, 550 mesedélután, 31 tanulmányi kirándulást. Rádió-előadás közvetítése 101 esetben volt.

A 143. népkönyvtár műveit 17.587 olvasó olvasta. A könyvtári órák száma 6000 volt.

A bizottság az 1935—36. népművelési évben 20.272 művelődési (és nevelő) alkalmat nyújtott.

IV. Csongrád vármegye.

A vármegye lakossága 148.000 lélek. Területe 327.569 kat. hold.

Tevékenység: rendezett 2405 ismeretterjesztő előadást és 422 műsoros délutánt (estét), amelyeken összesen 91.051 lélek jelent meg. Ünnepegy volt 210.

Tanfolyamok: 8 analfabéta, 4 alapismereteket terjesztő, 9 számolási, 1 szabad liceum, 7 egyházi ének, 4 ma-

gyar nóta, 1 magyar tánc, 2 női kézimunka, 2 főző, 2 varró, 2 női jellemképző, 1 egészségügyi, 1 méhészeti, 1 gyümölcsészeti, 2 háziipari, összesen 47 tanfolyam, amelyekre 2391 hallgató iratkozott be.

Rendezett a bizottság 130 műkedvelői előadást, 2 hangversenyt, 613 mesedélután, 14 tanulmányi kirándulást. Rádió előadás közvetítése 337 esetben volt.

Az 54 népkönyvtár műveit 10.627 olvasó olvasta. A könyvtári órák száma 1722 volt.

A bizottság az 1935—36. népművelési évadban 8338 művelődési alkalmat nyújtott.

V. Csanád, Arad, Torontál vm.

A vármegye lakossága 174.318 lélek. Területe 348.098 kat. hold.

Tevékenység: rendezett 1159 ismeretterjesztő előadást, 126 műsoros délutánt (estét), és ünnepegyt, amelyeken 95.699 lélek jelent meg.

Tanfolyamok: 4 analfabéta, 7 alapismereteket terjesztő, 5 népművelési, 28 ének, 2 férfi jellemképző, 12 nőnevelési, 1 gazdasági, 6 háziipari, összesen 65 tanfolyam, amelyekre 2888 tanuló iratkozott be.

Rendezett a bizottság 110 műkedvelői előadást, 43 hangversenyt, 127 mesedélután, 12 tanulmányi kirándulást. Rádió előadás közvetítése 110 esetben volt.

A 38 népkönyvtár műveit 9.002 olvasó olvasta.

Hány művelődési alkalom esett 1000 lélekre?

Szegeden: 51.

Hódmezővásárhelyen: 21.

Békés vármegyében: 61.

Csongrád vármegyében: 56.

Csanád-Arad-Torontál vármegyében: 33.

Hübner József.

A filozófiai rendszerek tanítása a középiskolákban

A filozófiai rendszer megismertetése és egyes filozófiai rendszerek bemutatása nélkül a középiskolai bölceleti oktatás csak az a száraz és léleknélküli küzködés marad, amelynek eredménye alig több a semminél, ha ugyan némely esetben nem egyenesen kártokozó a fiatal s nagyra-vágyó lelkekben. Nem egy olyan fiatal emberrel találkoztam, aki a filozófia után sóvárogva, egyenesen a középiskolai tanítás nyoniása alatt fordult el attól s nyert a filozófiáról olyan végérvényesen hamis fogalmat, amelytől csak hosszas magyarázás és türelmes vele való foglalkozás tudta úgy ahogy megszabadítani. A filozófia csak rendszerekben él s aki a filozófiába bevezetni akar, az csak a rendszeren keresztül és a rendszer által teheti azt. A hagyományos lélektan és logika tanítása által vajmi keveset érhetünk el arra, hogy a bölceletet az utána sóvárgó ifjakkal megszeretessük és felkeltsük lelkükben azt a teremtő *eros*-t, amelyről az isteni *Platon* beszél dialogusaiban.

A filozófiai propedeutikát arra kell felhasználnunk, hogy segítségével bemutassuk a mozgásban levő és teremtő gondolkozást és azt a küzdelmes folyamatot, amely a *dolgok* és a dolgokról alkotott *fogalmaink* között érvényes és egyetemes összefüggést létesít. Ez az összefüggő, ez az egyetemes egység, az u. n. *rendszer* a végső célja minden tudásnak s végső célja az igazi bölceletnek is. S mi hiába beszélünk bármily szép szavakban is és bármily lelkesedéssel azokról az eszközökről, amelyeknek segítségével ezt a rendszert létrehozni lehet és bármily aprólékos tudásra is tesz szert a tanuló az unalmas órák és szürke előadások keretében ezekről az eszközökről, magát a filozófiát látni nem fogja s lelkéből kivész a dolgok magasabb összefüggésének ismerete után való vágyakozás.

A rendszeren keresztül kell megláttatni a bölceletet a filozófiai órákon és a rendszert kell a bölcelkedni vágyó ifjak elé állítani. Ez a követelmény jogos, de felette magas és nehéz követelmény. Ezen azonban nem lehet csodálkoznunk, mert hiszen a filozófia mindig és mindenkiel szemben magas és nehéz követelményeket állít fel. A filozófiát elnépszerűsíteni nem lehet és aki a filozófia terén népszerűsködik, az csakugyan tehet szert népszerűségre, de nem fog szert tenni filozófiára. A filozófia kemény és elszánt lelkeket kíván mindjárt az első pillanattól fogva s ezt a filozófiába bevezetni óhajtó tanár nem is fogja soha sem elítélni tanítványai előtt, sőt éppen e követelmény komoly és nehéz

voltának feltárásával igyekezik megteremteni maga és tanítványai között az érdeklődésnek s az elszánásnak azt a koinoniáját, amely nélkül filozófiai oktatás elképzelhetetlen. Minden tanuló előtt világosan kell állania annak, hogy a filozófia egy átfogó egységet teremt, mert átfogó és egy az emberi szellem, amely a filozófiában a maga legmagasabb öntudatára jut. Látnia kell a tanulónak, hogy a filozófia nem tört darabkák összetákolgatása, de nem is végét érni nem akaró tirádák kötetnyi halmaza, hanem egy végtelen erő által létrehozott organikus egész. Egész, amely tagjai által él és amelynek tagjai az Egész által élnek. A hol ennek a ténynek tudata élővé nem válik, hanem a sok „exakt” adat mellett mindvégig homályos marad, ott a filozófia sem fog élet és éltető hatalom lenni. És továbbá, a filozófiai oktatás a középiskolában nevelői feladatának is csak akkor tesz eleget, hogy ha képes a bölcséletnek ebbe a végtelen egységet és organikus rendszert teremtő műhelyébe bepillantást nyújtani, mintegy kézen fogva vezetvén a tanulót lépésről-lépésre, hogy ő maga vegye észre a filozófiának ezt a rendszerező munkáját.

Az a kérdés már most, hogy a filozófiai rendszernek és a történet folyamán kialakult egyes filozófiai rendszereknek ez a feltétlen bemutatása miként lehetséges?

E tekintetben első feltétel az, hogy a tanár a filozófiának ezt a végtelen erejét maga is lássa és a filozófia munkáját ő maga is élje. Tankönyvből az így értett bölcséletet soha senki megtanítani nem fogja, de nem fogja senki megtanulni sem. Ahol a filozófia oktatása a magyar nyelv tanárának adatik kezébe csak azért, mert neki majd március vége felé a filozófia részére kijelölt órákhoz kell folyamodnia, hogy a tulságosan nagyra méretezett magyar irodalomtörténeti anyagot elvégezhesse az osztályvizsgák idejéig, ott természetesen sajnálandó együgyűség várhat csupán eredményt a filozófiai oktatástól. Ott az élet megtermékenyítésére hivatott filozófia már eleve halálra van ítélve. Az érettségi előtt álló ifjú éles szemmel veszi észre, hogy tanárára nézve az egész filozófia egy kellemetlen véletlenség, amely elől mielőbb a tisztesség látszatának megóvásával meg kell futamodni. Hogy azután ez mit jelent úgy a filozófia, mint az egész pedagógia és az egész iskolázás szempontjából, azt talán azok a botcsinálta filozófusok is sejtik némileg. Magának a tanárnak kell tehát első sorban filozófiai személyiségnek lennie, hogy a filozófia teremtő folyamatában állva, a tanulók személyiségének éltető forrásává tehesse azt. A logika és a lélektan elemeire mindenki megtaníthatja úgy — ahogya tanulókat; csak egy kis utána-járásra és türelemre van szükség. De a tanulók lelkére csak az fog alakítóan hatni, aki a filozófiának rendszeres és rendszert alkotó munkáját előttük felmutatni képes. Második feltétele a rendszer tanításának az, hogy a rendszer mivoltának és lényegének megértetése a logika első előadási órájától kezdve állandó célja legyen a tanárnak. A logika elemeinek megismertetése e tekintetben alig megbecsülhető szolgálatot tesz annak, aki egész lélekkel csüng a bölcsélet tanításán. Már a fogalom tárgyalásánál kénytelen a tanár a rendszer fogalmát a tanulók előtt kissé megvilágítani, mert hiszen a fogalom-tan semmiképpen sem érthető meg,

ha a tanuló szeme előtt nem eleméztetik több olyan példa, amelyben a fogalom egész rendszere kibontakozik. Maga a fogalom tulajdonképpen arra való, hogy segítségével az illető dolognak vagy tárgynak helyét a rendszer keretében megállapítsuk s ezáltal a dolgot vagy tárgyat a maga jelentésében megértsük. A fogalom ezen jelentőségének és feladatának elemzésével s felmutatásával a tanár már a fogalomnak, illetve valamely fogalomnak egész rendszerét írhatja fel a fekete táblára s így valóban ad oculos demonstrálhatja azt, hogy minden tudás s tehát a filozófia is rendszer-alkotás. Még világosabbá válik a rendszer mivolta és még határozottabban kibontakozik az a tény, hogy a rendszer a maga alkata szerint nem mesterségesen kiépített alkotmány, hanem organikusan kibontakozó egység, — még világosabbá válik ez a tény az ítélet és következtetés, a meghatározás és felosztás magyarázata kapcsán. Az ítéletben a fogalomalkotás munkája lesz szemmel láthatóvá s a következtetésben a rendszer külső alkata is kellőképpen kibontakozik, ha a tanár ügyesen tudja a rendszer szabályozó szempontját mindig figyelemmel kísérni. Minden logikai lépés a rendszer felé vezet: a rendszer az a legfelső fogalom, amely a maga szabályozó erejével hajtja a logikai folyamatot a kifejlés felé.¹ A filozófiában jártas tanár egészen észrevétlenül, mert a dolog természetének megfelelően vezeti a logika elemeinek ily keretben való megismerését, amely ilyen módszer mellett életet nyer. Még vagyok győződve arról, hogy a rendszer szempontja által vezetett logikai elemzés a logikai munkának lényegét is világosabban és könnyebben tárja fel s a tanulókra nézve is több és határozottabb szemléletnek lesz forrása.

Fennebb azt mondtuk, hogy a rendszer nem mesterségesen felépített alkotmány, hanem organikusan kifejlő, egységes Egész. A rendszernek ezt a jellemző vonását a középiskolai oktatásban annyiival is inkább ki kell emelni, mert a rendszer helytelen értelmezői vagy lényeges alkatának félremagyarázói éppen a rendszer ezen állítólagos mesterséges és merev természetét szokták leghatékonyabban felhasználni különösen a fiatalabb elmék előtt, akik már koruknál fogva is az élet teljességét és teremtő mozgalmasságát szeretik és sóvárognak. Ha a rendszernek, mint organikus képletnek, bemutatása nem sikerül, akkor a rendszer filozófikus jelentését és egyetemes értelmét sem sikerül megértetni. Itt tehát a tanár egész óvatosságára és körültekintésére van szükség. Neki kell elsősorban megpróbálnia eloszlatni azt a félreértést és ellenszenvet, amely szinte végzettszerűen veszi körül a rendszer fogalmát. Ha sikerülnie fog a tanárnak szép sorjában és szinte észrevétlenül megmutatni a fogalom-tan kapcsán, hogy miként bontakozik ki a szellemi műveletek által a szerves rendszer, akkor a tanuló minden nehézség nélkül fogja megérteni a rendszer természetét és jelentését. Valamely nagy bölcselőnek rendszerébe ezek után csak akkor merészkedjünk a tanulót bevezetni, hogyha már a rendszernek alkatával, jelentésével, fontosságával némiképpen tisztába jött. Természetesen le kell mondania a tanárnak arról, hogy

¹ V. ö. A „rendszer“ filozófiai vizsgálata c. akadémiai értekezésem fejtegetéseivel. (Budapest, 1928. M: T. Akadémia kiadása.)

ez a bevezetés az egész osztály minden egyes tanulójára nézve lehetséges lesz. Sőt inkább örövendenie kell, ha sikerül majd egy-két tanulót nem bevezetnie, hanem felserkentenie valamely bölcselő rendszerének vizsgálatára és átértésére. Ebből a célból mindenképp előtérbe kell a rendszernek középponti fogalmát, illetve tételét kell a tanulók előtt feltárunk és meg kell mutatnunk nekik a célt, amely az illető filozófust a maga tanának alkotásában vezeti. Ez természetesen csak úgy lehetséges, hogy az illető bölcselőt a maga korába és történeti összefüggésébe állítjuk bele, hogy így világosan lássa a tanuló azokat a szálakat, amelyek az illető filozófust a maga korához és elődeihez fűzik. Ha pl. *Bergson* rendszerébe akarjuk a tanulót elvezetni, akkor fel kell mutatnunk azt az intellektualista bölcséleti irányt a maga főpontjaiban, amely ellen *Bergson* tana reakció gyanánt tekinthető, de azután vázolni kell röviden, minden frázis és cicoma nélkül azokat a törekvéseket is, amelyek ugyanazon cél felé haladtak, amely cél felé haladott *Bergson* is. Így azután életet nyer *Bergson* rendszere is és teljesen megvilágosodik a tanuló előtt. Nagyon kell azonban óvakodnunk a semmitmondó frázisoktól és henye disztó jelzőktől, amelyeknek soha sem volt semmi keresnivalójuk a filozófiában, de éppen semmi keresnivalójuk nincs mai napság, amikor az ifjúság — Istennek legyen hála érte — ösztönszerűen húzódik vissza minden nagy frázis elől, mert csak a tényekre és azok felmutatására kíváncsi.

Ha a tanuló a rendszer középponti gondolatát megértette és világosan látja a célt is, amely felé a bölcselő gondolkozása halad, akkor a rendszer különböző mozzanatainak és fogalmainak kifejtése már nem ró nagy feladatot a tanár elé. Ha azonban a tanuló nincs tisztában az illető filozófusnak céljával, álláspontjával és rendszerének középponti gondolatával, akkor a tanár felhagyhat minden további próbálgatással: törekvése nem fog sikerrel járni. Ha ezek a lépések sikertelenek maradnak, akkor vagy a tanító maga sem érti azt, amiről beszél, mert maga is csak kézikönyvek és népszerű kompendiumok alapján tud valamit a tárgyalt bölcselőről, de soha a forrásmű éltető áramába alá nem ereszkedett; vagy pedig az illető tanuló lelki alkata nem alkalmas arra, hogy benne a tan megértésének folyamatát elindíthassuk. Mindkét esetben ajánlatos leszállani a magas légkörből és visszatérni a tankönyv igénytelen paragrafusaihoz.

Abban az esetben azonban, hogyha a tanulók valamelyike belemelegedett a felvetett kérdések megbeszélésébe, akkor elengedhetetlen magának a tárgyalt bölcselőnek iratait venni elő és abból szemelvényeket olvastatni és azoknak megértésébe a tanulót vagy ha szerencsés a tanár, a tanulókat bevezetni, minduntalan hangsúlyozva azt, hogy minden filozófust csak a maga műveiből lehet megérteni. Ezáltal csakugyan megértethetjük velük azt — a saját tapasztalatuk is segítségünkre lévén, — hogy a források olvasása nemcsak elengedhetetlen, hanem élvezetesebb és megtermékenyítőbb is, mint a források híg lére feleresztett ismertetése. A szövegek olvasása türelmet kíván: addig egy lépést sem szabad tennünk, amíg az olvasott rész megértése felől meg nem bizonyosodtunk. Ha egy pár szemelvény tanulmányozása sikerrel jár, akkor az a tanuló,

akinek lelke a bölcselet iránt fogékony, nem is fog nyugodni addig; amíg a tárgyalt bölcseletnek tanításával tisztába nem jött. S ez bizony többet ér, mint tankönyvek száraz elemzése.

Még csak egyet. Ez a munka a tanítványokkal való teljes együtt-munkálkodást kíván. Itt nincs kérdező és felelő, hanem csak munkatársak vannak, akik együtt igyekeznek szép és életes problémák megoldására. Egy évben 8—10 ilyenféle óra — meg vagyok győződve róla, mert tapasztaltam — sokkal több gyönyörűség forrása úgy a tanítóra, mint a tanulóra nézve, mint a régimódi, megmerevült képű lecke órák.

Bartók György.

Foerster pedagógiai rendszerének alakulása

(Második közlemény.)

KERESZTÉNY ERKÖLCSISÉG.

Megelőző közleményünkben F. W. Foerster személyiségének és rendszerének alakulásában rámutattunk azokra a lelki tényezőkre, melyek írónk lelkivilágát és nevelői felfogását pályája kezdetén döntően meghatározták és kerestük ezeknek a jelzett tényezőknek sorsát, fűkrözdését F. mai irodalmi műveiben. A pálya kezdetén egyik legerősebb és soha nem szünetelő lelki erőhatást írónk az etikai mozgalmából vette. Foerster ma is a szó teljes értelmében vett „morálpedagógus“, ma is az *erkölcsi érték* áll gondolkozásának és törekvéseinek középpontjában, azzal a hozzáadással, hogy ezt a tisztán etikai állásfoglalását egyre jobban és döntőbben színezi a kereszténység eszmevilága s a kereszténységen belül a katolicizmusé. F. nevelésemlétere sem közömbös a dolog természeténél fogva az a lassú és következetes átalakulás, melyet az alábbiakban vizsgálni szándékozunk és különösen nem közömbös az írónak az a fáradozása, hogy minél teljesebben és minél gazdagabban hozza napvilágra az általános kereszténységnek, de különösen a katolicizmusnak mélyeiből a nevelő hatásokra alkalmas értékeket. Régebbi művei közül ezzel a kérdéssel különösen a *Religion und Charakterbildung*-ban törekedett (polemikusan is) beszámolni. Abban a törekvésében azonban, hogy a kereszténység eleven erőit minél teljesebben érvényesítse a nevelés rendszerében, Foerster két hatalommal került összeütközésbe: egyik a katolikus egyház volt, a másik a német állam. Ennek a szellemi harcnak eredményét ma már tisztán s világosan szemlélhetjük az író mai sorsában és műveiben: az eredmény egyfelől a katolicizmushoz való egyre nagyobb közeledés, szinte aszimptotikus egybeesés a katolikus felfogással, — másfelől a mai német államtól való végzetes eltávolodás és vele való szembehelyezkedés, melyet sajátosan színez a német hazafiúi érzés fájdalmas honvágya. — Ennek a kettős állásfoglalásnak fejlődés-vonalát törekszünk megvonni jelen tanulmányunkban.

Foerstert első lélektani és erkölcsnevelői tevékenysége hamarosan arra a belátásra vezette, hogy a tisztán emberi erkölcsstan, mely felsőbbrendű vallásos alapok nélkül akarja meghódítani az emberi lelket, nem lehet elegendő a döntő győzelemhez. Az emberi természet romlottságát, vagy legalább is a rosszra való hajlamát oly

mélységeiben tekintette át s oly pesszimista emberszemléletet merített első tapasztalásaiból, hogy nem maradt más választás számára, mint a valláshoz való menekülés. Foersternek szellemi fejlődésében ez a fordulat a *Jugendlehre* utáni korszakban egyre erősebb és határozottabb jelekben, egyre pozitívabb vallomásokban nyilatkozik meg. A keresztény vallásos alap nélkülözhetetlen az erkölcsi élethez és az emberi személyiség újjáalakításához: ez a tétel lesz ezentúl fáradozásainak és elmélkedéseinek vezérszólama, annnyival is inkább, mert Foerstert saját személyiségének oly mélyen rejlő indítása, a prófétai pesszimizmus is, határozottan ebbe az irányba sodorja. Fejlődésének ebben a szakaszában két érett gyümölcs hull le gondolkodásának tudásfájáról: a *Sexualethik und Sexualpaedagogik* és a *Religion und Charakterbildung* (1925). Mind a két munkában a keresztény vallás elvei és tanai szolgálnak végérvényes alapvetésül, — de éppen ebben a Foerster-féle „kereszténységben“ volt elvetve a viharak magva, melyet művei az akkori szellemi világban felidéztek. Foerster nagy harcokat vívott meg önmagával és a katolikus egyház képviselőivel s a harcok középpontjában a katolikus dogmarendszer állott. A szellemi harc végső eredménye nem lehetett vitás és ma is ugyanabban a meggyőződésben talált nyugvópontra, melyet egybefoglaló szóval röviden „keresztény moralitás“ tételének lehetne nevezni. Irónk nem lett katolikussá, bármennyire közeledett is a katolikus egyház felfogásához és rendszeréhez, hanem megmaradt előbbi álláspontján, vallva, hogy a keresztény dogmatikának igazi nevelő ereje bizonyos *szimbolizmusban* rejlik, de ez az erő mély, igazi, áttűtő és *nélkülözhetetlen*. A kereszténység igazi lényege tehát szerinte nem a dogmák valóság- és igazságtartalmának érvényességében, hanem nagy erkölcsi hatásában keresendő.

Foerster kereszténységében jól külön kell választani a *dogmatikai elemet* az *erkölcsi érzületről*. Éppen ez volt a viták kiindulópontja s a katolikus világfelfogás képviselői (köztük különösen *Kiefl* emelkedett ki 1918—20-ban) ezen a szétválasztáson kívül különösen azt tették még kifogás tárgyává, hogy F. a keresztény dogmákat inkább csak a *szimbolikus* értelmezés számára használja, nem pedig a feltétlen hitnek hódolatával. Ez a jelképes-parabolás értelmezés nagy szerepet játszik irónk egész nevelői rendszerében. Az áteredő bűnt például akképpen értelmezi, hogy egybeejti az ember gyökeres rosszra való hajlandóságával, mint természetes és lélektani ténnyel, melynek a keresztény dogma (csak) jelképes megvilágítása. Az áteredő bűn tanát pszichoanalitikai és bűnözés-lélektani elemekkel szövi át és így von belőle következtetéseket a nevelés számára (Erz. u. Selbsterz.) A jelképes értelmezésnek talán egyik legszemléletesebb megtestesülését találhatjuk F.-nek egyik előadásában, melyet a világháború idején tartott és amelyben elmélkedése tárgyául egy német tábornoknak napiparancsát választotta: „A gránáttűz nem lehet ok arra, hogy megijedjünk, vagy meghátráljunk... Fődolog, hogy az erődítményeken a mi zászlóink lengjenek!“ E napiparancshoz F. a következő értelmezést fűzi: Csak az érzi valóban Isten jelenlétét a harcmezőn, aki a nappal és éjszaka emberfeletti feladatait az *örök feladatok hasonlóságára* fogja fel, aki oly harcot lát maga előtt, melyet földöntúli célunkért vívunk, vagyis az, aki a legbensőbb igényekig átgondolja és átérzi a hősi élet evangéliumát! Ez az értelmezés, mely miatt F.-nek annyiszor vetették szemére, hogy „az igazságokat pragmatikus értelemben“ veszi, azaz oly tételeket tart igaznak, melyek „hasznosak“, — természetesen valamely felsőbbrendű haszonnak értelmében: igazság az, ami (a lelki élet szükségleteinek megfelelően) hasznosítható. Az áteredő bűn is ilyen, az élet mély értelmét megvilágító sarkigazság, melynek értelmezési haszna van az embernevelő számára; de nem több és nem más. Foerster nehezen

viselte el azokat az ellenvetéseket, melyek ezen álláspontja ellen elhangzottak és amelyek a dogmáknak önálló, hasznossági elvektől független igazságtartalmát védelmezték. A viták tüzeiben határozottan tiltakozott az ellen, mintha ő a kereszténység tanait *csupán* hasznosságuk miatt fogadná el s önálló igazságtartalmukat tagadná. A *Religion und Charakterbildung* telve van ily vitázó részletekkel s egy fejezete (316. kk. II.) nagy alázatossággal igyekszik tisztázni a kérdés minden részletét. Vallomását az egyetemes keresztény vallás alaptanainak rövid összefoglalásával fejezi be s ezzel egy új fejezetet told azokhoz a vallomásokhoz, melyeknek őse és típusa Rousseau savoyai vikáriusa. Mégis, ha azóta is közölt nyilatkozatait tekintjük, de magát az idézett alapvető vallomást is nyilván láthatjuk, hogy *eredeti álláspontján semmit sem változtatott*: az interpretatív szimbolizmus továbbra is sarkpontja marad felfogásának. Azt az alapos „fertőtlenítő“ munkát pedig, melyet Kiefl hajtott végre művein, F. végkép elfogadhatatlannak minősíti. Így tehát megmarad eredeti felfogásának alapvető elvei mellett, annyival is inkább, mert a szimbolikus értelmező hajlama túlságosan erős, erősebb, semhogy ellentállhatna neki. Ezt bizonyítja az a titkos, de meglepetésszerűen újra meg újra felbukkanó tendenciája is, hogy nemcsak a vallás tanait, hanem még a *tudományok* eredményeit is törekszik jelképes értelmezések számára felhasználni. Honnan, miből magyarázható ez a hajlam? — kérdezhetjük. Talán a prófétai stílus sajátossága ez s hogy e stílus gyökerei milyen mélyen rejlenek írónk személyiségének szerkezetében, fentebb láttuk.

Van egyébként egy katolikus író, kinek nagy tekintélye van Foerster előtt, épen az imént tárgyalt szempontból: ez Meyenberg. Meyenberg tanulmányaiban találja meg írónk azt a módszert, mely helyeslését elnyeri, mert sikerült összeegyeztetnie a hitoktatás dogmatikai tartalmát a példázatoknak és tanításoknak azon jelképes felfogásával, mely Foerster neveléelméletének egyik legfontosabb elve (Rel. u. Charakterbild. 275. 1.)

A *közeledés a katolicizmus felé* Foerster ezen művében még más jelekből is nyilvánvalóan kiolvasható, ha eredeti alapgondolatához változatlanul ragaszkodik is. Így pl. sokkal több vallásos elem szövődik bele gondolatmenetébe e korszakban, mint azelőtt; kérdésfeltevései a vallás nagy eszméiből táplálkoznak: az akarat és kegyelem, a természet és természetfelettség, a pszichozene, az kereszténység, az osztályharc és kereszténység, a vallásos és vallás nélküli erkölcs szembeállításai és viszonyai kezdik lekötöni érdeklődését. Ifjúkori mesterével, Nietzsche-vel bátran szembehelyezi Krisztus életét és tanítását; de sajátos szimbolizmusánál fogva már a *Jugendlehre*-ben (558 l.) nem úgy veti össze őket, ahogyan tant tannal szokás szembeállítani, hanem ahogyan egy inspiráló, sugalmazó meggyőződést fölébe helyezünk más hasonlóknak. Nietzsche egyik fő fogyatkozását abban találja, hogy képtelen volt megérteni Krisztus nagyságát. A *Religion u. Charakterbildung*-ban ez a gondolat hatalmas erővel bontakozik ki és abban a tételben csúcsosodik, hogy vallási tekintély nélkül nincs erkölcsi nevelés (19. kk. II.)

Felmerül a kérdés, mi volt azon a „szimbolizmuson“ kívül az ok, mely Foerster valláspedagógiájával szemben oly élenk ellenhatást váltott ki? A viták a dogmatikai álláspontok kölcsönös megállapításán kívül még más tételekre is kiterjeszkedtek s hozzá kell tennünk, e más pontok is szenvedelmes megnyilvánulásoknak voltak kiinduló pontjai. A fő vitás tétel az *egyházi nevelés hatályossága és értéke* volt. Foerster szerint az egyházi hivatalos nevelés voltaképpen csődöt mondott. A felelősség-érzés megvolt ugyan ebben az egyházi pedagógiában, mert a dialektikai műfogásoknak nagy számát alkalmazták a tanításban, s ezek mind a tananyag élénkebbé tétel-

lére irányultak. A csödbejutás oka abban van, hogy írónk szerint az egyházi férfiaknak sejtelmük sincs a mai ember lelki berendezettségéről. Ebből a lelki struktúrából hiányzik minden előfeltétel *annak a valóságnak megragadásához, mely az egyházi tanok és történetek mögött rejlik* (szimbolizmus!). Ebből következik, hogy a vallásos nevelésnek bizonyos előkészítésre, propedeutikára van szüksége, oly előkészítésre, amely éppen a hiányzó előfeltételeket van hivatva megteremteni és amelynek a mai embernek s növendéknek a lelkét alkalmassá kell tennie a közvetlen, tartalmi vallásoktatásra. Ilyen „előkészítő” tanítás és nevelés még nincs kidolgozva a kereszténységben, csupán az előmunkálatokat végezték el hozzá a kiváló őskeresztény írók, pl. Tertullian vagy szent Ágoston. Ez a propedeutika írónk szemében még fontosabb most, mikor az emberiség metafizikai érzéke valósággal megbénult, mint a közvetlen és tartalmi vallás-oktatás; ez az utóbbi az előkészítés nélkül valósággal terméketlen maradna. Végso következtetéssel Foerster egy „szerves keresztény iskolát” követel, melyben valódi jellemnevelés folyik, melyet azonban csakis a vallásos nevelői elem beszervezésével lehet szerinte megvalósítani. (A jellemnevelés problémájával egy későbbi közleményünkben foglalkozunk majd s ott e gondolatokra még visszatérünk.)

Ha ezen részletek megismerése után most figyelmünket Foersternek a jelen pillanatban megnyilvánuló felfogására irányítjuk, az a meggyőződésünk támad, hogy a kereszténységhez és a katolicizmushoz való viszonya sokat nyert mélységben, erőben és pátozban. Az *Alte und neue Erziehung* sorai között is, de sok helyen félreérthetetlenül kifejezésre juttatva is, a keresztény életfelfogás diadalmaskodik. Különösen kitetszik ez abból a nagy és odaadó figyelemből, melyet írónk szent Ágoston, Loyolai szent Ignác, Pascal és — Pestalozzi személyiségének és műveiknek szentel: úgy látszik, újra meg újra foglalkozott velük és szereti idézni szavaikat, szeret utalni eszméikre, majdnem úgy, amint régebben, pl. a *Jugendlehre* írásának idején Nietzschevel tette. De ezeknél az idézéseknél még mélyebbre is hatol és tovább fejleszti azt a gondolatot, melynek csúcsára a vallás és jellemnevelés kapcsolatában eljutott: *a megváltás és az egyházi tekintély* gondolatát. Újra felmerült F.-nél az „élet tragikumának” szinte a perszeveráció erejével ható eszméje (*Alte u. neue Erz.* 15. l.) Ez a tragikus meghasonlás, zűrzavar és anarchia átjárja a mai meghasonlott ember egész életét és művelődését s írónk hangsúlyozza, hogy „megváltás” sehonnan más-honnan nem remélhető, mint csak a vallástól — s ebben a kijelentésben megint világosan szemlélhetjük egész gondolatvilágának egyik legmélyebb rugóját. Az önmagunkból eredő megváltás: utópia és ábránd, az egyetlen mentesvár Krisztus és a benne való hit. A híres régi elvet (*credo ut intellegam*) így alakítja át: *Credo sed intellegere desidero* (19—21 ll.) De vajjon mily alapon nyugszik az embert és a mai világot megváltó hitnek ez a követelménye? Azon, hogy az emberi értelem önmagában teljesen elégtelen az élet nagy kérdéseinek végső megoldására és néma és tehetetlen akkor, mikor a társadalom zűrzavarából kivezető utat kell találnunk, az elvont és gyökértelen értelem csak a „Repülő Hollandihoz” hasonlít, mikor megakadályozza a nem-értelmi világ. tényeihez, meg igazságaihoz való igazodásunkat, elnémítja „Sentának” teremő érzelmi erőit. Az észszerűség kizárólagos kultusza romlásba vezet, melyből csak úgy emelkedhetünk ki, ha az értelemet újra összekapcsoljuk a lélek többi (érzelmi, hívő) erőivel, továbbá azokkal a tényekkel, melyek a hagyományból élénk merednek és ha legyőzzük a tisztán értelmi kritika egyoldalúságait s az értelemet visszaszorítjuk korlátai közé, az elvont módszerek birodalmába. Az egész ember, aki *hisz és tudni vágy*: van csak hivatva az életproblémák megoldására. Ez az álláspont erősen emlékeztet a katolikus hitvédelmi irodalom állandó alapeszméjére: arra, mely az értelemnek a végső

nagy kérdések megoldásában mutatkozó *elégtelességből* a hit szükségességére s az egyházi tekintély jogosultságára következett. S hogy Foerster valóban mennyire közel áll a katolicizmusnak alapgondolataihoz, mutatja az is, hogy az egyházi hagyomány tekintélyét nemcsak a mai „pogánysággal” és az exakt tudománnyal szemben veszi védelmébe, hanem az egész hitújítással szemben is, melynek rovására írja, hogy hamis igazságkeresést és lelkiismeretet nevelt a mai emberben, aki kész előnyben részesíteni az örök kételyt és kutatást az igazságok biztos tekintélyű közlése helyett. E fejtegetések közben érzi ugyan írónk, hogy az értelem ellen való hadakozás kétélű fegyver, hiszen aquinói szent Tamás is kívánja, hogy az ember „ésszerűen cselekedjék” (secundum rationem, l. Foerster, *Alte. u. neue Erz.* 24. l.), és az is tudvalevő hogy a vallásos hit szükségességének minden bizonyítása az *értelem* érveire szokott támaszkodni; mégis úgy véli, hogy a fennmaradó kérdésre választ kell adnia s ezt ebben az alakban teszi meg: „Mindenesetre meg kell tenni mindent, hogy a keresőknek tárgyilagos felvilágosításokat nyújtsunk, — de számrehányó kifejezéseknek (*vorwurfsvolle Anrufe*) semmi értelmük sincs” (24. l.). Mikor tehát Foerster így védelmébe veszi az egyházi hagyományt és a katolikus hittartalmat, úgy érezzük, mintha rég meghaladta volna a hittételekkel szemben régebben elfoglalt azon álláspontját, amelyet fentebb „interpretatív szimbolizmus” gyanánt jellemeztünk. Végző, világos és félreérthetetlen nyilatkozatot azonban F. legújabb műve sem ad. Aki azokat a fejtegetéseket olvassa (25—26 ll.), melyek „az egyházi tekintély hamis értelmezését” korholják és elemeire szedik a mai felfogást ebben a tekintetben, nem értelmezheti másként szerzőnk mély és finom gondolatait, csak a *régi szimbolizmus értelmében* Akinek csak halvány ismerete van a katolicizmus lényegéről, annak tudnia kell — mondja — hogy annak életformáiban „végtelenül sok szellem, végtelenül sok erő van a személyi életnek feltámasztására és hogy, ami a mai ember szemében a személyi lét ellen irányuló erőszakosságnak látszik (a katolicizmusban), az csak arra való, hogy a fecsegő és a felszínen élő embernek a mélység ellen való tiltakozását elhallgattassa, s arra szolgál, hogy a mélyebb emberi réteg szóhoz juthasson és legnagyobb értékének tudatára ébredhessen”.

Foerster *politikai bölcselete* — mely szintén alapvetően fontos részét teszi neveléstudományi elméletének, — szoros kapcsolatban van mind a vallásról, mind pedig a keresztény erkölcsiségről táplált nézeteivel A politika tudományát és gyakorlatát is *erkölcsi* szempontból vizsgálta Foerster kezdettől fogva s ez természetes is. Sok támadás érte írónkat már a világháború idejében is oly nézeteinek hangoztatása miatt, amelyek egyenesen s nyíltan nem politikaiak voltak ugyan, hanem erkölcstani jellegűek; de vajjon van-e, lehetséges-e egyáltalán oly elméleti tétel, melynek közelebbi vagy távolabbi hatása ne lenne az emberi együttélésre s ennek politikai irányítására?! Ez az a körülmény, mely annyi erőszakos beavatkozásra adott már alkalmat az uralkodó hatalmak részéről az emberi gondolatnyilvánítás formáiba és ez az a kérdés, melyet legújabban *Russel* úgy vél megoldhatónak, hogy az államokat rá akarja beszélni: válasszák külön az egyszerű polgárokat a magasabb tehetségűektől s ez utóbbiak legyenek „engedélyezett gondolkodók”, a kritika teljes szabadságával. Foerster nem érthette meg azt a korszakot, mikor ennek az „engedélyezésnek” valamilyen formájával élhetett volna s balvégzete különösen akkor érte utól, mikor kiadta *Politische Ethik und politische Pädagogik* (1918) c. munkáját. Minden támadás és kritika ellenére is meg lehet állapítani, hogy F.-t ebben a munkájában is a *keresztény alapérület* vezeti.

E könyv fő gondolatai az *állam fogalma* körül csoportosulnak. Az állam

Foerster felfogása szerint nem csupán hatalmi szervezet, hanem elsősorban *jogintézménynek* kell lennie. Egy második alaptétele a kereszténység eszmevilágából való: az államférfiaknak sem szabad *kétféle erkölcsant* vallaniok és a szerint cselekedniök. Harmadik alap gondolata a *nemzeti eszmének* tulzott kultusza (a nacionalizmus) ellen irányul. Az egyoldalú nacionalizmust nem fél Foerster oly időben vetni nemzete szemére, mikor az egy igazságtalan megaláztatásnak és szenvedésnek mélypontján éppen egy fajvédő nemzeti fellángolásnak és a romboló nemzetköziségnek Scyllája és Charibdise közt bizonytalanul ingadozott. Különösen Treitschke egyoldalú és tulzónan nemzeties történetírását tartja mérhetetlenül hibásnak abban, hogy a német nemzetet vakká tette idegen értékek felismerésével, de vakká saját hibáival szemben is. A tulzó nacionalizmus, ezt helyesen állapítja meg Foerster, a kereszténység szellemével homlokegyenest ellenkezik. Krisztusban a világ megváltóját kell látnunk: ő maga sem akart zsidó nemzeti királyságot alapítani. De amint Krisztus nem lett a zsidók nemzeti királyává, épügi nem lehet benne sem német hadvezért, sem francia nemzetiségi királyt látnunk.

Egy későbbi fejezetben Bismarckot úgy mutatja be, mint a modern államot istenítő s a hatalmi eredményeket imádó politikai felfogásnak valóságos megtestesülését, ki először királyának lelkiismeretét tompította el, majd a konzervatívokon s a poroszokon át az egész német nép lelkiismeretét megrontotta s kinek hűséges szolgálja volt az a történettanítás is, melyet Treitschke és iskolája honosítottak meg nagy hatással. Ezen iskola éles kritikáját az utolsó fejezetben: „Caesar és Krisztus”-ban találjuk. Természetesen Foerster jól tudja, hogy amint a 60-as években a nagynémeteket, ezeket a régi német eszmény erkölcsiségében nagyranőtt, becsületes férfiakat hülyéknek és gonosztevőknek bélyegezték, úgy lesznek a jelenkorban is számosan, kiket Treitschke zsurnalisztikus módszerei megtévesztenek s az ellentétes véleményeket elítélik.

A modern német államnak második filozófiai alapvetőjét Foerster Hegelben találja meg, harmadikat Macchiavelliben. Macchiavelli tanában Foerster két mozzanatot választ szét mindjárt kezdettől: a tételek vakító dialektikáját, és az egész tan szellemi tartalmát. Ez a tartalom egy „Landsknecht szociológiáját” tükrözteti, oly világfelfogást tehát, melynek sejtelve sincs az élet lelki szellemi alapjairól s amely a politikából anyagelvű mechanikát csinál. A macchiavellizmus főelve, mint tudjuk a minden erkölcsi (lelkiismereti) felülbírálástól független hatalmú politika, melyben a hatalom megszerzése és megtartása az egyetlen cél, és amelyre minden célra vezető eszköz egyformán jó. Foerster új gondolatot visz be ennek az amorális elméletnek kritikájába.

Nem véletlenség műve az, mondja Foerster, hogy műve a reneszánsz-korban született: ez a kor volt az, mely kiirtotta a középkori állam gondolatát. A reneszánsz újra felelevenítette a rómaiak brutális és tisztán anyagi és földi célokat hajhászó államgondolatát; az imperializmus és az állandó hadsereg e felfogásnak közvetlenül jelentkező, szükségképi következményei. Foerster a továbbiakban azt kutatja, honnan ered a hatalomnak ez az abszolút értékelése? Ugy látja, hogy már e gondolat is az — anarchiából származik s egyúttal az állam felbomlására vezet. „Ez az u. n. reálpolitika tragikomédiája”. A modern államgondolatnak az a legnagyobb hibája, hogy erkölcsi szervezet helyett, *hatalmi* szervezetnek tartja magát és az államférfiak lelkiismeretét elszakítja az erkölcsi törvénytől és teljesen lefoglalja a maga számára. Ketteler mainzi püspök helyesen jegyezte meg, hogy az ilyen államférfiak számára az állam „a valóságosan jelenlevő Istenség”. Ha van két felfogás, melyek között áthidalha-

tatlan úr tátong, akkor Machiavelli állameszméje és Augustinus „Istenvárosa” vagy aquinói szent Tamás államfilozófiája ilyenek.

E nézetek szellemes egybevetésével rávezet Foerster, hogy míg szent Ágoton a földi államot a bűnbeesés következményének s így az örök értékek szempontjából elvetendőnek tartja, addig szent Tamás enyhébb nézet hive gyanánt mutatkozik be s az államot az emberi természet követelményének ismeri fel. Macchiavelli az államban nem lát isteni eredetű, vagy az Istennel bármiképpen összefüggő intézményt; a transzcendens szempont tőle merőben idegen; emek eredménye aztán az, hogy Macchiavelli állama *csak* hatalmi intézmény, minden erkölcsi vonatkozás teljes híjával. Ebből az államéletből további súlyos következmények folynak s valóban ilyeneket értelt is meg a történelem a modern államnak és liberális gazdaságpolitikának alakjában.

Foerster ezen kritikája azonban csak akkor lesz világossá előttünk teljes mélységében és összes távlataival, ha megelőző műveiből ismerjük az *individualizmusra* és *szocializmusra* vonatkozó vizsgálatait és eredményeit is. Azóta ezen elveit a történelmi fejlemények és a szemünk előtt lejátszódó államkísérletek erős tűzpróba alá vetették. A jelen század első két évtizedében még jól lehetett az emberiség társadalmi alakulását az egyének és a köznek azon elméleteiből nézni, melyek a marxizmust, vagy a liberális eszméktől átvett individualizmust tartalmazták. Ma már több oly államalakulást láthatunk, melyek a szabad emberi személyiséget az állam vezetőinek totális hatalmával, a befolyásolásoknak és erkölcsi meg anyagi erőszaknak oly tökéletes pszichotechnikájával szorítják korlátok közé, hogy a régi fogalmi ellentéteket újjá kell alakítanunk, a szavaknak új értelmezést kell adnunk. Foerster a mai (német) államfogalom teljes tartalmával tisztában van s midőn a pedagógusok hivatkozását s feladatait vele szemben tisztázza, egyúttal újra áttekinti régebbi gondolatait az egyéniesség elvéről (individualizmus) és a közösség eszméjéről, hozzáadva a vezető (Führer) elv bírálatát is.

A *Christentum und Klassenkampf*-ban már régen (1908) rámutatott írónk a marxizmus egyik alapvető fogyatékoságára, arra, hogy félreismeri az egyén helyét és szerepét a társadalomban, pedig a társadalom egésze csak az önálló személyiségeken épülhet fel. Az önálló, létű és igényű személyiségek elvének elhanyagolása elvezet a marxizmus minden további elméleti és gyakorlati hibaforrásához. A marxizmusnak F. szerint eredménytelennek kell maradnia, mert a társadalmi bajokat úgy akarja helyrehozni, mintha az egyes emberi személyiségek csak névtelen egységek volnának. A társadalmi bajok voltaképpen az egyes egyének bajainak nagy egészekké szerveződéséből állanak elő. Épen ezért a társadalom újjászületésének kérdése (ez fontos kérdés a nevelés szempontjából is) nem oldható meg egyszerűen a *szervezet*, az organizáció javíttatásával, ehhez az egyének újjászületése szükséges. Az egyének reformja pedig a nevelésen fordul meg: minden attól függ, fel tudja-e szabadítani a nevelés hatalma az embert az önzés uralma alól, mert „az egyén átlétkesítésétől függ az egésznek minden lehető átlétkesítése” (Előszó, 6. l.). A kereszténység sem hozott új törvényt, új társadalmi szervezetet a római birodalomba, de áthatotta azt szellemével. Ha az egyén átalakítása helyett csupán csak a szociális törvényhozásban reménykedünk, félreismerjük az egyén döntő fontosságát, mert a kérdés sarkpontja épen abban van, vajjon „visszatér-e az egyén (s vele a társadalom) a kereszténységhez”, elhatározza-e magát „az önzés, a dölyf, az arany- és életszomj ellen való küzdelemre”. Szerzőnk részletesen kifejti, mily belső ellenmondások tátonganak a marxizmus egyes elvei között (osztályharcra való tüzelés és demokrácia között, mely utóbbi csak etikai alapon képzelhető el, —

a társadalom újjászületése és a történelmi materializmus gépies életfelfogása között stb.) és a marxizmus etikát nem tartja elégséges erőnek arra, hogy az emberi alapvető önzés legyőzésére vezessen. Az „emberi eszme“ kultusza, az emberiség iránt érzett hálá gondolata nem elegendő arra, hogy az egyén s a társadalom erkölcsiségét megalapozhassa. Ilyen erővel szerinte csupán a valláson nyugvó erkölcszának rendelkezhetnek: csak a vallásnak van „halottakat feltámasztó ereje“, igazi emberreformáló és nevelő hatalma.

Ezen előzmények után most már teljesen érthetővé válik Foersternek legújabb művében mutatkozó álláspontja a modern államhatalommal szemben. A modern államhatalom (s itt főképen a német viszonyokra gondol a szerző) belülről üres, mert eszmei és erkölcsi belső ereje nincs: hogyan is lehetne, mikor az állam igazi erkölcsi ereje a személyes lelkiismeretek összességében van. Ezt sem a terror, sem a lelkiismereti kényszer raffinált eszközei nem pótolhatják. A hatalmas eredmények, a példás rend csak a belső ürességet takarják a belső erőket nélkülöző államszervezetekben. A nevelők feladata az, hogy ezeket a belső erőket megadják az államtestnek — s minthogy a nevelés végső fokon és legbensőbb lényegében „az ember megváltásában“ áll (13. l.), azért a mai állam újjászületése egyúttal a vallás erőinek új feléledésével is egybe van kapcsolva.

Ezen a ponton merülnek fel a legfontosabb s legsürgősebb tennivalók Foerster szerint: kell, hogy egy új nevelőnemzedék lépjen a küzdőterre, amely saját tapasztalásából ismeri a mai gyermek- és ifjúnemzedék lelkét és szükségleteit (15. l.), — amely az elvont szellemiséget kiegészíti az életvalóság igazi erőinek ismeretével és az új nemzedéket önismeretre és a valóságok iránti érzékre nevelje (18. l.), — és amely meggyőzze a modern embert, hogy az önmegváltás eszméje hiú ábránd, a megváltás csak Krisztustól eredhet, nem az államtól vagy az antropológiától (21. l.). Új „Führer-fogalomra“ is nagy szükségünk van, mert nem új értelmi fogalmakat keres a mai ember, hanem egy magasabbrendű lélettípust, de mivel ezt tisztán emberi világban hiába keressük, megint a régi eszményhez kell fordulnunk s ez Krisztus (29. l.). A mai erkölcsi „személyiség“ fogalma is szűknek és elégtelennek bizonyul, ha tisztára csak a saját öntörvényűségébe kapaszkodik görcsösen s nem tárul fel a hagyománynak, a tiszteletreméltó irracionális értékek világa számára (32. l.).

Igy jut összhangba Foerster új kritikája a régebbi művek álláspontjával, s mint láttuk, fejlődésének alapjai ugyanazok maradtak, gondolatmenetének vonalvezetése egyenes irányú, csupán vallásos életérzése nyert mélységben és átható erőben. Részletekre itt most nem térünk ki, csupán annyit jegyzünk meg, hogy F. követeléseit általában összhangban vannak az emberről vallott lélektani felfogások mai irányulásaival. Leglényegesebb pontnak ugyanis az látszik most érintett nézeteinek szövedékében, amely a magasrendű emberi személyiség számára bizonyos *teljességet* követel. Itt az *embernevelés* tételének kérdésében is bizonyos „totalitásról“ lehet beszélni, melyet szembeállíthatunk az állami „totalitás“ gondolatával. A mai emberiség s ifjúság vezetőinek is „egész“ embereknek kell lenniök, ha valódi hivatásuknak meg akarnak felelni: nemcsak az elvont értelemből kell meríteniök inspirációikat, hanem az államnak jogerőre vagy a nyájember ösztöneire kell támaszkodniok, hanem az emberi lélek mélyebb rétegeire és a természetfelettit kívánó vágyaira is. Ez az érteleme annak a filozófiai mondásnak, melyet Foerster egy jellegzetes fejezetében („A vezető új fogalma a modern ifjúságnál“, Alte u. neue Erz. 29. l.) találunk: „Az élettan a teológiában végződik“. Más kérdés persze, vajjon megiszívleli-e a mai totalis államok vezetősége ezt a transzcendens célra irányuló lel-

kületet és gondolatmenetet? Írónk úgy érzi, hogy a mai nevelőnek az a feladata, hogy ezt a prófétai intelmet akkor is hangoztassa, ha egyelőre nincs kilátás az emberiség modern államgondolatának gyökeres megváltoztatására.

Az állam eszméjével kapcsolatban a *legfelsőbb oktatás és az egyetem*ek szellemi helyének és feladatainak kérdése is foglalkoztatja Foerstert. A teljesjogú („totális”) állam büszkesége, erejének és hatásának egyik gyújtópontja éppen az új nemzedék szellemi nevelésének intézményeiben s módszereiben rejlik. Mi sem természetesebb, hogy Foerster, az erkölcspedagógus, az egyetemen is elsősorban *nevelő* intézményt lát s tőle az *egész emberi személyiség* nevelését követeli meg. Az sem lehet kétséges előttünk, hogy a keresztény szemlélettől áthátott nevelő talál a mai egyetemi életben (különösen a németországban) oly fogyatkozásokat, melyek őt elszánt kritikára ösztönzik. Amily méltányos azonban az a követelmény, hogy az egyetem neveljen is, azaz az akadémiai ifjúság összes nemes lelki erőit táplálja s fejlessze, époly igazságtalannak látszik írónk bírálatának egynémely pontja a mai egyetemekkel szemben. Az egyetemeket ma, ez írónk tétele, „elhagyta az Isten” (Alte u. neue Erz. 51. l.), de elhagyta az a szellem és törekvés is, mely valami egészet, t. i. világszemléletet nyújtott régen az akadémiai tanulóknak. E helyett „félembereket” nevel a legfőbb tudományok intézménye, a szellem jobb erőit „kiéhezteti” csak az értelmet veszi gondjaiba és elhanyagolja az akarat és erkölcs művelését. De még a tudomány terén is csak töredéket nyújt, mert a szakképzés útján sohasem emelheti fel a tanuló szellemét a világszemlélet átfogó egészéhez. — Ezekben a tétélekben, melyek Foersternél valóban sajátos élményekből fakadnak, már világosan nyilvánulnak írónk logikájának egyoldalúságai.

Mikor azt követeli, hogy az egyetem „neveljen” is, teljes szívből csatlakozunk hozzá, mert nincs az embernevelésnek egyetlen területe sem, mely a nevelés általános elvei alól kivételt tehetne, így tehát az egyetem sem. Abban a nézetében azonban már nem követhetjük a kitűnő egyetemi professzort, melynek tendenciája az egyetemi tanulmányok lényege ellen irányul. Az egyetem hagyományai és lényegében adott feladatai őt az igazság kutatására, a tárgyilagos tudomány szolgálatára kötelezik s a modern egyetemeket nem azért „hagyta el az Isten szelleme,” mert ettől a feladattól eltértek, ellenkezően azért, mert az államhatalom az egyetemi igazságkutatás és bírálat jogát korlátok közé szorította és az egyetemeket bizonyos (politikai) „világnézet” hirdetésére kötelezte. Foerster bizonyára nem számolt le ennek a helyzetnek megdöbbentő következményeivel, mikor a tudományos kutatást felsőbb hatalmak „irányítják” s vele magukat kiszolgáltatni igyekeznek. A politikai vagy világnézeti egyetem fogalma magában hordja annak a következménynek a csíráját, hogy minden tudomány s igazság viszonylagos és irányítható s a szerint változik, mint az államok kormányformája vagy az uralkodó pártok konstellációja. Éppen a keresztény erkölcsiség szempontjából lett volna szükséges Foersternek az ellenkező álláspontot hangsúlyoznia: azt, amely az egyetemet egyedül és kizárólagosan csak az objektív tudomány kutatására szorítja, mindenféle politikától és világnézettől felszabadítja; hiszen az egyedüli végső erkölcsi alap, melyen államok, politikai irányok, hatalmi rendszerek, világszemléletek nyugszanak s melyből érvényességüket meríthetik: csak az igazság eszméje lehet, ennek megközelítése és szolgálata. Minden egyéb erő és alap csak az igazsággal egybehangzóan lehet az emberi élet megnyugtató irányítója. És ami F.-nek azt a panaszát illeti, hogy az egyetemek nem adnak világnézetet s erkölcsi jellemerőt, a fentiek alapján szintén bírálatnak kell alávetnünk. Először is kétségtelen az, hogy a „világnézet” nem valami kész tanrendszer, melyet bárki is

egyszerűen elfogadhatna és emlékezetében, vagy akarat-és érzületmotorizmusában elraktározhatna további gépies használatra. Minden világnézetnek csak akkor van értelme, ha azt az egyén maga alakítja, vívja ki a maga számára szellemi erőfeszítéssel, harcok alapján s melyért egy élet felelősségét vállalja. Másodszor: ha az egyetem jól teljesíti feladatát, akkor egyúttal a legteljesebb mértékben elő is segíti azoknak világszemlélet-alakítását, kiket a szellemi értékek a tudományok és igazságok felséges birodalmába bevezet. Az igazi tudományos kutatás felelősségérzetet, komoly igazságszeretetet, önzetlenséget, elfogulatlanságot, egyszóval erkölcsi jellemet és becsületes gondolkodást követel. Igaza van Foersternek, amikor Pascal szavát hangoztatja: „az értelemhez sokkal több tartozik hozzá, mint a pusztá értelem”: t. i. önuralom és önlegyőzés, az érdekhajhásztól, az önzéstől való mentesség. Harmadszor: az igazi vallásos és erkölcsi érzület sohasem ellenkezik a valódi tudományos kutatásnak sem irányával, sem eredményeivel, sőt az erkölcsös világszemléletet éppen a tudomány önzetlen szeretete mozdítja elő a maga belső éthoszával. Foerster fejtegetéséből azt olvashatjuk ki, mintha nemcsak az egyoldalú és túlzó intellektualizmus hibájából akarná kigyógyítani az egész mai nevelést (168. l.), nemcsak az *emberi természet egészének* figyelembevételét („az emberi élet rendjét, mely az emberi természet valóságán épül”) kívánja az egyetemtől is, hanem mintha ennél többet is követelne az egyetemtől, olyant, amit az rendeltetésénél fogva már nem adhat, mert feladata nem egyéb, mint a tárgyilagos tudomány művelése.

Az állam gondolata így áll Foerster világszemléletének megítélésében. Kritikájának egynémely túlzásai éppúgy, mint a modern államok szerkezeti (és lelki) hibáinak éles rajza mind ugyanabból a forrásból erednek: a keresztény moralitásból. Ennek az erejében reméli írónk, hogy a mai „pogány” kort egy nemesebb „humanisztikus” korszak fogja felváltani, mely az embernevelést „mindenekelőtt erkölcs-pedagógiai és vallásos problémának fogja tekinteni”, a pedagógus legfőbb feladata pedig abban határozódik, hogy „szellemi szervező” gyanánt a legfontosabb elveket állítsa az élet középpontjába s „minden mulandót a lélek örök javának szolgálatába állítson” (54–55 l.)

(Folytatjuk.)

Várkonyi Hildebrand.

A nemzeti kisebbségek és oktatásügyük

„... A nyelvi kisebbségek iskolaügyének van egy alig-alig érintett oldala is: a minden rendű és rangú nevelőknek sokkal, de sokkal tájékozottabbaknak kellene lenniök a kisebbségek felől, azok multja és mai lelkülete, állapota és törekvései felől.”¹ Eddig nem voltunk tájékozottak. Még kisebbségi tannyelvű iskoláink tanítói sem a szükséges mértékben. De maradhat ez így? Elhanyagolható-e továbbra is a magunk kisebbségi irányban való nevelése? Nem!

Tisztában vagyunk azzal, hogy az eddigi helyzet megváltoztatása nem könnyű feladat. Hisz' olyan kívánsággal állunk szemben, amelynek teljesítését, — kivéve azokat, akik a nyelvi kisebbségekhez tartoznak, — alig tartja valaki szükségesnek és kívánatosnak, s még kevesebben éreznek magukban hajlamot az azzal való foglalkozásra. S mégis meg kell tenni! Elsősorban tanügyi lapjainknak kellene arra törekedniök, — amint ezt egyes folyóirataink (szerencsére a Néptanítók Lapja is) már megteszik, — hogy olvasóik a kisebbségi sors kérdéseiben határozott tájékozódásra tehessenek szert. Egy olyan folyóirat pedig, amely már címében is az egyetemes magyar nevelésügy szolgálatát vállalja, erről a szó legtágabb értelmében vehető közszükségletről sem feledkezhetik meg; hanem vállalnia kell ennek folytonos kielégítését is a tényleges viszonyok feltárásával, valamint a javításukra alkalmas kísérletek, törekvések és összhangkeresések állandó ismertetésével és megvitatásával.

Ez első alkalommal — egész röviden — rá kívánjuk terelni a figyelmet kisebbségi népoktatásunk jelen helyzetére.

Ahogy egy-egy friss élményünket az ahhoz társuló emlékképeink egyfelől megértetik velünk, másfelől módosítják is azt, s a velük járó hangulatelemekkel befolyásolják az általa keltett érzéseinket, ezáltal viszont a reá vonatkozó értékelésünket is, úgy játszik bele minden közérdekű esemény megítélésébe, előkészítésébe, megélésébe a történeti mult. Innen van, hogy a hasonlósági következtetés annyira uralkodó formája gondolkodásunknak. A népi, nemzeti és egyetemes életritmus megérzése ösztönöz reá, s benne már ennek elismerése, az ahhoz való alkalmazkodás is kifejeződik.

A hullámszerű megismétlődésekre különösen akkor eszmélünk rá, ha egy-egy új csapás megdöbbentő hasonlatokat mos elő a multból. Így, — valahányszor egyetlen gyászkeretes törvényünkre, az 1921. évi XXXIII. t.-c.-re gondolunk, amely a trianoni (u. n.) békeszerződés becikelyezéséről szól, — nemcsak „nemzeti nagylétünk nagy temetője” jut eszünkbe, hanem egy szám is, amely különben és magában véve jelentéktelen. Ez a békeparancs ugyanis, amely lesújtott hazánkat széjjelmarcangolta, hogy kiirtson belőle minden életerőt, — s tette ezt a nemzetiségeinkkel szemben követett helytelen politikánk megtorlása és a jövőben való megakadályozása címén, — 58. és 59. §-ában megszabja, hogy ezután hogyan kezeljük a határaink közt maradt kisebbségeinket. S ezt

¹ L.: Imre Sándor. A nyelvi kisebbségek iskolái. (Orsz. Középisk. Tantárgy. Közlöny 1936. évi 7. sz.-ból különnyomat 6. l.)

az intézkedést abba a Magyar Törvénytárba erőszakolta bele, amelynek 1868. évi kötetében a XLIV. t.-c. *a nemzetiségek egyenjogúságáról* szól, a XXXVIII. t.-c. *(népoktatási alaptörvényünk)* 58. §-a pedig a népiskolai oktatás *nyelvére* vonatkozólag így intézkedik: „Minden növendék anyanyelvén nyerje az oktatást, amennyiben ez a nyelv a községben divatozó nyelvek egyike. Vegyes ajkú községben ez okból oly tanító alkalmazandó, aki a községben divatozó nyelveken tanítani képes. Népesebb községekben, ahol többféle nyelvű lakosok tömegesen laknak, amennyire a község ereje engedi, különböző ajkú segédtanítók is választatnak.“ Jól jegyezzük meg: ötvenhárom évvel Trianon előtt! S ugyancsak az 58. §-ban! Van tehát a történetben is humor. Ennél azonban csak könnyek jöhetnek! A „mosoly“, a káröröm vigyorgásává fitorulva; azoknak az arcát torzítja, akik a II. Lipót óta szárnyra kelt és Bach Sándor kormányzatától tervszerűen elterjesztett rágalmak felélesztésével ki tudták ellenünk intrikálni ezt a szörnyű ítéletet.

Igaz, hogy az 1844. évi II. t.-c. végre a magyart tette a törvényhozás nyelvévé. Ennek utolsó szakaszában a király oktatástügyi régi felségjogánál fogva kijelentette, hogy „az ország határában belüli iskolákban közoktatási nyelv a magyar legyen“; de ennek végrehajtására soha nem került a sor. „Az egész iskolaügy megmagyarosítását a magyar állam egész fennállása alatt soha meg nem próbálta, de az artikulus ott volt a Corpus Jurisban, idegenek és ellenségek számára óhajtott botránykögyánant.“² Csak tájékozatlanságból hagyhatták figyelmen kívül, az irigy rosszakarat pedig gondos-szándékosan elhallgatja, hogy maga *Gróf Széchenyi István*, a magyar nemzet Géniusza és megtestesült lelkiismerete az általa alapított Magyar Tudományos Akadémia előadói székéből még ugyanabban az évben (1842. november 27-én) óvást emelt minden nemzeti túlzással szemben és tiltakozott a természet rendjébe való erőszakos beavatkozás ellen. S mikor a Pesti Hírlap akkori gárdája Kossuth Lajossal élén még báró Wesselényi Miklóst is ellene hangolta, az ifjúkori barát támadó írása egy olyan ígét csiholt ki Széchenyi lelkéből, amelyet minden nép parlamentjében, s magának a népszövegetnek tanácsstermében az elnöki szék fölé kellene mindenki számára olvasható formában odairni. Így szól: „... *Ha van is olyan hű, oly őszinte magyar, mint én, akárhany, nálamnál őszintébb és hübb egy sincs, erre esküszöm; azért mégsem tudom felejtani, — és ezt minden csepp véremben érzem, — hogy önálló, halhatatlan lelkű, szabad lény vagyok, ki előtt halandó lényegem porban áll; s ezért hallgatni kell bennem a magyarnak, ha annak vágyai az igazságos emberrel jutnak ellentétbe.*“

Hogy ez a fennkölt gondolkodás magától a nemzetől sem volt idegen, s hogy Széchenyiben csak profétás kifejezést nyert, azt történetileg igazolja az a tény, hogy — amikor a nemzet és állam fogalmát azonosító francia rendszer hatása alatt és a tudomány (Bluntschli, Gumpowicz) segítségével erőszakolása mellett európaszerte kiméretlenül beolvasztani törekedtek a nemzetiségeket, — a magyarság az 1868. évi XXXVIII. és XLIV. t.-c.-kel adott példát a szó legmagasabb értelmében vett kisebbségvédelemre.

² L.: Hóman—Szegfű, Magyar történet VII. k. 203. l.

A századvégi Európa nacionalisztikus légkörében természetesen nálunk is akadtak, akik a Széchenyi-ellenesekhez hasonlóan, nem érték be az állam magyarság-óvó szerepével, hanem nemzetterjesztést is kívántak tőle. Erre különösen a népiskolák tannyelve mutatkozott alkalmasnak, mert azzal tömegesen lehet az embereket beolvasztani. Sok helyen meg is kísérelték, mégpedig gyakran épp az érdekelt kisebbséghez tartozók kezdeményezésére. Így pl. Temesvárott még 1919-ben, szerb megszállás alatt is megtörtént, hogy a német nevű népiskolai tanulók szülőinek 95 % -a továbbra is a magyar tannyelv mellett foglalt állást.

Országos viszonylatban is csak az ily önkéntes csatlakozások erősítették a magyarságot. Maga az u. n. nemzetiségi politika inkább soványsza szolamokban élte ki magát; időnkint egy-egy tapogatozó és épp ezért határozatlan rendelkezésre vezetett; olyan kormányintézkedést azonban sohasem eredményezett, amely 1868-as törvényeinket hatályon kívül helyezte volna. Sőt! Bárá Eötvös József a Néptanítók Lapját eleinte *het (7) nyelven* adatta ki. A fenti 58. §-hoz való betűszerinti ragaszkodást és alkalmazkodást mutatja második népiskolai tantervünk is. Ezt különben német nyelven is kiadták. Más nyelven való kiadására nem volt szükség, mert nem-magyar tannyelvű iskoláink túlnyomó részében az illetékes egyházi főhatóságok által kiadott tantervek voltak az irányadók. Ezen 1877. évi tantervünkben a „Szükséges tudnivalók”-ban: „ . . . 4.) Mind az iskolai hatóságok, mind a tanítók felhívatnak, hogy az elemi népiskolában a tanítás főszűlyát: a) Az anyanyelvbeli oktatásra fektessék s erre nézve különösen használják fel a beszéd- és értelemgyakorlatokat; az olvasókönyvekben foglalt olvasmányok és mondatok tartalmi tárgyalását . . . 5.) A magyar nyelv tanítása és megtanítása minden oly elemi iskolában is, hol a tanítási nyelv nem a magyar, kívánatos; az oly elemi tanulókra nézve pedig, kik középtanodába vagy polgári iskolába kívánnak lépni, elengedhetetlenül szükséges.”

Csak ezután került a sor a magyar nyelv tanításáról szóló 1879. évi XVIII. t.-c. meghozatalára. Azonban itt is az államnyelvnek, mint második nyelvnek tantárgyként való tanítását rendelték el a nem-magyar tannyelvű iskolákban. Hogy a magyarság szempontjából mily csékély eredménnyel, arra nézve az adatok tömege áll rendelkezésünkre. Ezekből kettő okvetlenül beletartozik okfejtésünk láncolatába: 1.) Az 1900. évi népszámlálás szerint a nem-magyar anyanyelvű honfitársaink közül csak 17 % tudott magyarul; 83 % -a nem beszélte s még csak nem is értette az állam nyelvét. 2.) 1906-ban 3,248 nem-magyar tannyelvű népiskolánk volt, és — 27 esztendővel az államnyelv tanítását elrendelő törvény kihirdetése után! — 1,447 népiskolánkban szó sem volt a magyar nyelv tanításáról, mégpedig vagy azért, mert a tanító nem tudott magyarul, vagy azért, mert nem akarta az állam nyelvét tanítani.

A közömbös, sőt rejtetten-nyíltan ellenséges magatartással szemben az 1907. évi XXVII. t.-c.-kel igyekeztek megóvni az állami és nemzeti érdekeket. Azonban ez a törvényünk sem érinti s nem korlátozza nem-magyar ajkú honfitársaink azon jogát, hogy gyermekeik alapnevelését saját anyanyelvükön eszközöljék. Törvényhozásunk Gróf Apponyi Albert kezdeményezésére a különböző jellegű tanítók illetményeinek fizetéskiegé-

szító államsegéllyel való arányosítását használta fel arra, hogy semmiféle népiskola ne lehessen többé a hazafiatlan magyarellen es törekvések melege. Közismert, hogy ezzel sem értük el népoktatásunknak magyar nemzeti irányban való fellendítését, hanem csak ellenségeink számát gyarapítottuk befelé-kifelé egyaránt. Pedig a törvény seholsem érintette az anyanyelvi oktatást; sőt, — a fizetéskiegészítési államsegély biztosításával — voltaképen megakasztotta a népiskoláknak addig sokfelől jelentkező önkéntes államosítási törekvéseit.

Cáfolhatatlan tényként leszögezhető, hogy az államnyelv tanításának megkövetelése tekintetében messze mögötte maradtunk még a párizskörnyéki szerződések vonatkozó rendelkezéseinek is, hiszen ezek az államnyelv tanítását magától értődőnek mutatják. Azt, amit mi 1868, illetőleg 1879 óta nem voltunk képesek beláttatni. Így előállt az a furcsa helyzet, hogy az államnyelv kötelező tanításának szempontjából a trianoni u. n. szerződés kedvezőbb, mint tulajdon népoktatási alaptörvényünk és valamennyi azt módosító — kiegészítő — végrehajtó törvényünk és rendeletünk. Az 58. és 59. §-ának szellemében kiadott 4,800/1923. M. E. számú kormányrendeletünk 18. §-ában foglalt a népiskolákra vonatkozó rendelkezések végrehajtásáról vallás- és közoktatásügyi miniszterünk 110,478/1923. számú rendeletében gondoskodott, határozottan körvonalazván az 1879 óta fokozatosan életbelépő tannyelvi iskolatípusokat. Így alakult ki a háromféle kisebbségi népiskola-típusunk.

A-típusú a teljességgel kisebbségi tannyelvű népiskola. Ebben a magyar nyelvet rendes tantárgyként tanítják, minden más tantárgy tanítása különben anyanyelven folyik.

B-típusú a vegyes (kisebbségi és magyar) tannyelvű népiskola. Ebben az anyanyelvet, a természeti és gazdasági ismereteket, a rajzolás és kézimunkát anyanyelven, a magyar nyelvet, a földrajzot, a történelmet, a polgári jogokat és kötelességeket és a testnevelést magyarul, a beszéd- és értelemgyakorlatokat, az olvasást-írást, a számolást és mérést, valamint az éneket anyanyelven és magyarul tanítják.

C-típusú a magyar tannyelvű kisebbségi népiskola. Ebben minden tantárgyat magyarul tanítanak, a tanulók anyanyelve pedig rendes és kötelező tantárgy.

1925-ben a vallás- és közoktatásügyi miniszter életbeléptette ezen kisebbségi népiskoláinknak tantervét is.

A nyelvi kisebbségekhez tartozóktól lakott községben a tanköteles gyermekek gondviselői az iskola helyi hatóságának elnöke által vezetett értekezleten választottak a háromféle iskolatípus között. Az így kialakult helyzetképben eddig 632 kisebbségi tannyelvű népiskola szerepel, — összes népiskoláinknak mintegy 10 %-a, — s ezek közül 105 az A, 155 a B és 372 a C típushoz tartozik.

Ezzel a helyzettel svábságunk, — amely két évtizede, — amint azt 1917-ben már Gróf Tisza István jelezte, — népiségének tudatára ébredt, — sehogy sem tudott megbarátkozni. Nyugtalankodása politikai életünkben is érezhető volt időnkint. Ismét csak mellettünk szól az a tény, hogy nem-magyar nyelvű honfitársainknak ezen elégedetlenségét irányító tényezőink annyira megértették, hogy nemcsak politikai nyilatkozatokban,

hanem a Gömbös Gyula-féle 95 pontban is kifejezésre juttatták a kisebbségi kérdésnek oly megoldását, hogy különösen a nagyobb számú német kisebbségünk, a mi derék svábságunk ne kerüljön szembe a maga népi életének kiélési törekvései közben azzal a magyarsággal, amely mellett betelepődése óta oly hősi hűséggel kitartott. Hisz még 1916-ban is úgy látta egy németbirodalmi író, „nincs Magyarországon német, akinek számára ne lenne a szívébe horgonyzott valóság az egységes magyar nemzet, amely egyszerre ad erőt és nyújt védelmet.”³

Kevés kormányzati intézkedést vártak oly sokan és annyira nekifeszült érdeklődéssel, mint azt, melyet a magyar kormány igen helyes érzékkel 1935-ben épp karácsony napján közölt a hivatalos lapban a kormányelnök aláírásával. Hogy ezt a magyar Szent Korona fényétől áthatott, a népek karácsonyfájára igazán ráillő, a jövőre nézve sok jóval biztató ajándéknak vették, azt megmutatta az az örömujjongás, amellyel a nemzeti kisebbségek fogadták; mégpedig határokon belül és határokon kívül egyaránt, s amelynek voltaképpen klasszikus indokolása Imre Sándor idézett tanulmánya.

A m. kir. minisztériumnak 11,000/1935. M. E. szám alatt a 4,800/1923. M. E. kormányrendelet 18. §-ában a népiskolákra vonatkozóan foglalt rendelkezések végrehajtása tárgyában kiadott rendelete már ezzel a címevel elárulja, hogy a tannyelvi iskola-típusokkal való kísérletezés gondolatát elejtette és a nyelvi kisebbségekhez tartozó tan kötelesek oktatásában az egységes eljárás mellett döntött.

A kormányrendelet értelmében, — amely mind a nemzeti egység megóvása, mind a kisebbségi s ennél fogva emberi jogok megvédése szempontjából nagy horderejű, s mely, éppen ezért, el kell, hogy távolítsa boldogulásunk útjából az akadályokat, — a nyelvi kisebbséghez tartozó tanköteles gyermekek iskoláiban: a) a hit- és erkölcstan oktatása továbbra is az 1,797/1914. eln. számú VKM. rendelet intézkedéseinek értelmében, vagyis a tanulók anyanyelvén történik. b) Az anyanyelvi és szülőföldismereti tantárgyak az énekekkel együtt, valamint a számolás és mérés, a természeti és gazdasági ismeretek, a rajz és kézimunka tanítása a tanulók anyanyelvén, c) a magyar nyelvi és nemzetismereti tantárgyak, valamint a testnevelés oktatása magyar nyelven történik. A IV.—VI. osztályban, — s ebben van az eddigi B.-tipustól való lényeges eltérés, — a mennyiségtani, továbbá a természeti és gazdasági ismereteket, a rajzot, a kézimunkát magyar nyelven, a földrajzot, a történeti és állampolgári ismereteket anyanyelven kell ismételni és számon is kell kérni.

A rendelkezésünkre álló tér most nem teszi lehetővé, hogy kimutassuk ennek az intézkedésnek neveléslélektani előnyeit az eddigi állapotokkal szemben és részletesen rámutassunk arra a haszonra, amely — szakavatott és becsületes végrehajtás esetén — mind a két félre hárulni fog, mégpedig mind nemzetnevelési, mind állampolgárnevelési szempontból. Hogy a magyarság ebben a tekintetben megtesz minden tőle telhetőt, azt a kormány küszöbön álló újabb intézkedései fogják igazolni, s melyeknek derék kisebbségi tanítói karunk van hivatva teljes fogamatot szerezni.

³ T.: Jos. Aug. Lux: Ungarn, Eine mitteleuropäische Entdeckung, München, 1927. 95. l.

Nyelvi kisebbségekhez tartozó, de velünk teljességgel egyenlő jogú magyar állampolgárok — és itt ismét elsősorban a svábságra gondoltunk, — megint meggyőződhetnek majd arról, hogy „das deutsche Volkstum steht im Schutz des Magyarentums und doch schienen den Sieberbürger Sachsen der dienende Rumäne harmloser. Das war bestimmt ein Trugschluss.“⁴⁾

Az 1923. évi V. K. M. rendelet alapján létesített és ma még fennálló A, B, vagy C-típushoz tartozó iskolák egységes átszervezését legkésőbb az 1938-39. tanév megkezdése előtt be kell fejezni.

Nyilvánvaló, s ezt büszkén érezzük is mindannyian, hogy e téren minden mértékadó tényező Széchenyi-követő, mert csak így lehet eleget tenni az igazságnak. Természetesen nemcsak a határokon innen, hanem határainkon túl is!

A magyar igazságszeretet Széchenyiben megnyilatkozó fenséges erejének köszönhetjük mindannyian, hogy Szent István halálának 900. évfordulójára Magyarországon a nemzeti kisebbségek iskoláiban, — mint a zsolttár mondja, — az igazság és béke megcsókolják egymást.

Meggyőződésünk, hogy, — ha voltak és vannak államférfiak, akik egy igazi népszövetség közös otthonában szobrot érdemelnének, — Gróf Széchenyi Istvánt ezek közt is első hely illeti. Ő nemcsak szóval, nemcsak tollal, hanem a halhatatlan eredmények egész sorozatával megmutatta, hogyan lehet és hogyan kell kinek-kinek a maga népi érdekeit, nemzeti művelődését szolgálnia, hogy az a hazát fölemelje, az európai népek családiásulására és végeredményben világbékére vezessen.

A Magyar Nemzeti Szövetség Kisebbségi Szakosztályának javasoltuk,⁵⁾ hívja fel erre a világ s a népszövetségi körök figyelmét. Kértük és ismételtén kérjük, hogy e célból — a Magyar Tudományos Akadémiával karöltve és a nyelvi kisebbségi alakulatokkal egyetértésben — szorgalmazza annak a fenséges jelenetnek az Akadémia Duna felőli falán való művészi megörökítését, amelyben a legnagyobb Magyar fellépett minden erőszakos és mesterséges denacionalizálással szemben és próféta erővel övta attól a magyarságot.

Maga a jelenet a szentistváni gondolatnak a XIX.—XX. századi Európához mért, korunk egyéni- és népi életérdekei, valamint világpolitikai szükségletei miatt áhított nagyszerű megnyilatkozása; a szentistváni gondolatnak, e gondolat legmélyebb lényegének csodás feltárulása; az elismertetésére irányuló páratlan erkölcsi bátorság és az emberfeletti elfogulatlanság örökszép mozzanata. Ennek megörökítése voltaképpen szintén hálaadás lenne: a nemzeti kisebbségek halálának ércbe-kőbe rovása. Az emlékmű előtt, amelyet éjszaka épen ezért megvilágítva kellene tartani, minden elhaladó hajónak állandóan tisztelegnie kellene! Ne feledjük, hogy „a fantáziából, akárcsak az itatóspapírokból, nincs kivakarás“.

Az emlékmű leleplezésének szívemarkoló ünnepélyével nagyszépen fokozhatnók a Szent István halálának 900. évfordulójára Budapestre egybehívott eucharisztikus világkongresszus fényes és világgraszáló ünnepségeinek magyar színezetét.

Váradi József

⁴⁾ Z.: Jos. Aug. Lux. i. m. 323. l.

⁵⁾ 1936. december 3-án a Szakosztályban tartott előadásban.

Az iskolán kívüli népművelés

Sajnos, még ma is kevesen vannak, akiknek az iskolán kívüli népművelésről teljes áttekintésük van, akik tisztán látják mibenlétét, célját, feladatait, eszközeit és szervezetét. A népművelésben sokan, még ma is, a vasárnapi délutánokon a „nép” számára rendezendő, oly előadásokat látnak, amelyeknek feladata a népnek a korcsmából való elvonása, tehát szórakoztató jellegű falusi tevékenységnek tekintik. Mások pedig egyenesen ellenséges érzülettel viseltetnek a népműveléssel szemben, szerintük kár a „népet” tanítani, ahogy gúnyosan mondják: „művelni,” mert csökönyös véleményük, életfelfogásuk szerint addig boldog az ország, amíg a „nép” legfeljebb írni-olvasni és esetleg számolni tud. Az utóbbiakkal még vitatkozni sem lehet, de kár is, mert nem látják egyéni életük tragédiáját, azt, hogy a diadalmas élet átdübörgött felettük s ők szájalomra méltó elmaradottságban élnek már napjaikat s szavukat mindjobban elhallgattatja a haladás, az egyre fejlődő élet lüktető ritmusa. Ez a fejlődés, haladás letagadhatatlan, akár tudomásul vesszük, akár nem, vagy akár hadakoznak is ellene.

Az élet könnyörtelen, megállást nem tűrő ritmusa megköveteli azt, hogy minden nemzedék elvégezze a maga korszerű feladatait, végrehajtsa reformjait s ezzel biztosítsa a nemzet részére a fejlődés további lehetőségét. A korszerű feladatoknak el nem végzése, a korszerű reformoknak végre nem hajtása mindig a következő nemzedék életét nehezíti meg, azt teszi bizonytalanná, mert ennek a saját korszerű feladatainak elvégzésén kívül az előző kényelmes, előre nem látó, önző vagy csökönyös nemzedék mulasztásait is pótolnia kell. Ha az a munkatorlódás azután óriási feszítő erővel esetleg erőszakos társadalmi megmozdulásban keres és talál levézető utat, azért a — történelem ítélőszéke előtt — mindenkor a maga korszerű feladatait el nem végző, reformjait meg nem valósító nemzedék a felelős. Ilyenkor az apák az utódoknak felelősek.

Arra, hogy minden nemzedék elvégezhesse a maga korszerű feladatait, a nemzet minden egyes tagját elő kell készíteni, hogy minden ember méltóan teljesíthesse földi hivatását.

A hivatás teljesítéséhez, az élethez, a nevelés az előkészület. Imre Sándor szerint: „Az élet megállást nem tűrő folyamat, haladás. Ki tudja minket nem sodor-e el valamely áradat, de az ifjúságnak élnie kell ezután is. A mai nemzedék számos jelből tisztán megértheti, hogy a nyomába lépőknek a maitól lényegesen eltérő lesz a feladatuk s arra nekünk kell őket már most előkészíteni. Ezért ha élni akar a nemzet — amiről pedig még nem mondott le — a nevelés legyen a legfőbb gondja. A nevelés mindig a jövőt készíti elő, még ha vezetője erre nem is gondol. Ma életkérdés, hogy ezt a feladatot tudatosan teljesítsük.”

A korszerű feladatok elvégzésére, a földi hivatás méltó teljesítésére való előkészítés, a nevelés, a családban kezdődik és az iskolában folytatódik.

Azonban az iskola — ahogyan azt gr. Klebelsberg Kunó hirdette —

nem bocsát, nem bocsáthat ki befejezett nevelésű, kész embereket. Az iskola csak előkészület, csak alap az élet kialakítására és felkészülés a nagy életküzdelemre. Minden ember a maga életét iskolai tanulmányainak befejezése után — jelentős önneveléssel — alakítja ki. Prohászka Ottokár szerint: „Az élet, amelybe bele vagyunk állítva, egy nagy próba és az élet kialakítása millió veszélynek a legyőzésével jár. Az élethez tehát tudás, hozzáértés kell. Ha azonban a tudásom engem élni meg nem tanít, akkor én elhalványodok, elhervadok, elgyengülök, elpusztulok.“

Az élet fejlődésével tehát a nemzet minden egyes tagjának korszerűen lépést kell tartania. Ha a nemzetnek csak egyes tagjai, vagy egyes társadalmi rétegei tartanak lépést a fejlődéssel s élnek korszerű életet, akkor a nemzet sorsdöntő óráiban csak nemzeti katasztrófa, bukás következhet be, amit a történelem is számos példával bizonyít.

A fejlődés, a korszerű haladás azoknál a társadalmi rétegeknél és egyéneknél, akik magasabb műveltséggel és kellő anyagi erővel rendelkeznek, többé-kevésbé biztosítva van. Ezek az emberek, tudatosan élnek az önművelés eszközeivel (könyv!), mert érzik, hogy a korszerű haladásnak feltétlen következménye az állandó önművelés.

Egészen más a helyzet azoknál a társadalmi rétegeknél, amelyek alacsonyabb műveltségük folytán nem ismerik fel a korszerű haladás követelményét vagy pedig nincs meg az anyagi lehetőségük az önművelés eszközeinek előteremtésére.

Nemzetünk túlnyomó többsége azonban még ma is sajátos nemzeti műveltségünknek csak alapjait, annak elemeit sajátíthatja el. Nemzetünk nagyobb része tehát nem él még; nem élhet, ma már megkövetelhető mérvű önállósult szellemi életet s még nem képes a korszerű haladást biztosító önművelés alkalmait és eszközeit tudatosan használni.

Feltétlenül korszerű közszükséglet tehát az iskolánkivüli népművelés, amely — amint az az eddigiekből megállapítható — valóságos és élő nemzetnevelés.

Ennek teljes megértéséhez vizsgálat alá kell vennünk a „népművelés“ szó értelmét, jelentését.

A magyar nyelvben a „nép“ szónak négy értelmezése van, amelyeknek felcserélése, helytelen alkalmazása sokszor félreértésekre ad alkalmat s téves felfogáshoz is vezet.

Etnográfiai értelemben a „nép“ szó a falun, tanyán élő, őstermeléssel (földműveléssel) foglalkozó embereket (parasztoakat) jelenti. Ebben az értelemben tehát élethivatást fejez ki.

Szociológiai értelemben a „nép“ szó az életmód, az erkölcs, szokások, politikai és társadalmi érdek azonossága szerint összetartozókat jelenti; tehát társadalmi osztályt jelöl meg.

Államjogi értelemben a „nép“ szó az állam területén lakó állampolgárok összességét fejezi ki; tehát *nemzetet* jelent.

Nálunk a legtöbb ember abban a hitben él — s ebbe a hibába sok magasabb műveltségű is beleesik — hogy a népművelés csak a földművelő lakosságra terjed ki. Az állandó félreértésekre alkalmat adó bizonytalanság végleges kiküszöbölésére a „nép“ szónak államjogi értelmezését kell helyesnek elfogadnunk s ezért a közhasználatban bizony-

talán használatú „nép” szó helyett a változatlan értelmezésű „nemzet” szót kellene alkalmaznunk. A „népművelés” helyett tehát „nemzetművelés” a helyesebb kifejezés.

A „művelés” szó általában minden olyan tevékenységet jelent, amely az embert (mint egyént s összesítve mint nemzetet) megnevesíti és valamely (pl. szociális, nemzeti stb.) célra alkalmassá teszi. Tekintettel arra, hogy a magyar nyelvben a „művelés” szó — szellemi munkára vonatkoztatva — általában nem közhasználatú s ezért sokszor helytelenül is alkalmazzák, helyette célszerűbb a kifejezőbb, a korszerű nemzeti törekvéseket hűebben visszatükröző „nevelés” szót használni.

Az iskolán kívüli népművelés helyes elnevezése tehát iskolán kívüli nemzetnevelés volna. Ez a helyesebb elnevezés egyben kifejezésre juttatná az iskolákban folyó nemzetneveléssel való kapcsolatot és ennek az iskolán túli megszakitás nélküli folytatását, szóval a valóban egységes és élő nemzetnevelést,

Az eddig mondottak alapján megállapíthatjuk, hogy a korszerű haladás, a korszerű élet, a korszerű feladatok elvégzésének szempontjából feltétlenül szükség van a nemzet minden társadalmi rétegére hatást kifejítő, az iskolai egységes nemzetnevelést kiegészítő, azt betetőző iskolán kívüli nemzetnevelésre, (jelenlegi néven: iskolán kívüli népművelésre.)

Arra a kérdésre, hogy mi az iskolán kívüli nemzetnevelés, az előzmények alapján adhatjuk meg a feleletet. Miután az egységes és korszerű nemzetnevelésnek a nemzet minden társadalmi rétegére ki kell terjednie, az iskolán kívüli nemzetnevelés a társadalom kulturális megszervezése.

Ennek a kulturális megszervezésnek (iskolán kívüli nemzetnevelésnek) *célja*: a nemzet minden egyes tagját sajátos nemzeti műveltségünk és az emberi kultúra részesévé, élvezőjévé tenni, egyéni hivatásának korszerű betöltésére és a nemzeti korszerű feladatok elvégzésében való részvételre képesíteni, a cél elérésére pedig a nemzet minden egyes tagjának *a szükséges korszerű művelődési alkalmakat nyújtani*. Végső fokon a nemzet minél több tagját rávezetni az önművelés útjára.

Az iskolán kívüli nemzetnevelés feladatai — a munka utáni szabadidő korszerű és gazdaságos felhasználásával —: a) az értelem nevelése (szellemi önállóságra való nevelés), b) a lélekművelés (a nemes érzelmek uralomra juttatása), c) a szociális nevelés, gondozás (a szociális gondolat megvalósítása.)

Az egyes részlet-feladatokat az alábbi rendszerben foglalhatjuk össze:

1. Az értelmi nevelés feladatai:

1. Közös nemzeti műveltségünk alapelemeinek terjesztése, a nemzet minden egyes tagjának bekapcsolása a kulturális vérkeringésbe.

2. Korszerű, a mindennapi életben szükséges ismeretek terjesztése. (Korszerű alkalmazkodás az élethez.)

3) Korszerű, a hivatással összefüggő ismeretek terjesztése. (A szakmai ismeretekben való elmélyülés, a jobb, szakszerűbb munkára és munkafegyelmre nevelés).

4. Aktualitások felhasználása a nemzetnevelésben.
5. Magasabb nemzeti műveltségünk megszerzésének elősegítése. (Tehetségek felkarolása, faluvezetők stb. képzése.)
6. Rávezetés az önművelés útjára.

II. A lélekművelés problémái:

7. Az erkölcsi nevelés. (Az akarat megerősítése, a jellem szilárdítása, a világnézet kialakítása.)
8. A vallásos nevelés. (A cselekvő hitélet.)
9. Az érzelmi és kedélyélet gazdagítása.
10. Az esztétikai nevelés. (A szép, a művészetek az ember életében.)

III. A szociális nevelés, gondozás problémái:

11. Társadalmi műveltség nyújtása.
12. Társadalmi életre, a közösség szolgálatára nevelés.
13. Állampolgárrá nevelés.
14. A nemesirányú szórakoztatásról és a felüdülésről való gondoskodás.
15. A karitatív munka.
16. A szociális munka.

Az iskolán kívüli nemzetnevelés feladatainak fenti rendszerbe foglalásából megállapítható, hogy ennek a korszerű munkának a nemzet minden társadalmi rétegére ki kell terjednie s megállapíthatjuk azt is, hogy a felsorolt korszerű feladatok elvégzésének elmulasztása, vagy azok hátráltatása a nemzet jövőjét kockáztathatja.

Ezen a téren még sok a kívánni és tennivaló. Az iskolán kívüli népművelés az egységes nemzetnevelés terén eddig is hatalmas munkát végzett. Az adott lehetőségek szerint kiépítette hatalmas szervezetét, felkeltette és biztosította a társadalom érdeklődését, támogatását és megalapozta az iskolán kívüli nemzetnevelést. A további fejlődéshez feltétlenül szükséges a népművelési törvény megalkotása, melynek hiánya, egyes káros jelenségekből, határozottan megállapítható. A megalkotandó népművelési törvény hivatása lesz a mai szervezeti hibák kiküszöbölése, a különböző minisztériumok, intézmények, társadalmi egyesületek ma még széthúzó nemzetnevelési tevékenységeit, törekvéseit közös hatóerővé összefogni stb.

A népművelési törvény megalkotása után erősen remélhetjük annak megvalósulását, hogy — Prohászka Ottokár szerint — nemzetünk minden egyes tagját *megtaníthatjuk élni*, az életben *küzdeni* és hogy a kiélesült életharcban *győzelemhez* is segíthetjük.

Elérkeztünk már ahhoz az időponthoz, amikor végre a nemzet minden egyes tagját az emberi és nemzeti öntudat, valamint a kultúra magasabb világába fel kell emelnünk, hogy felismerhesse az emberi élet mély értelmét, hogy tisztán láthassa saját életének célját és boldogan élhesse munkás életét. Mindez — idővel — elérhető, ha ezt valóban akarjuk, ha ezért komolyan dolgozunk.

Hübner József.

A gazdasági szaktanárképzés.

A m. kir. József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem szervezéséről szóló 1934. évi X. tc. Gazdasági Szaktanárképző-Intézet megszervezéséről is rendelkezik. A törvény e rendelkezésének végrehajtásaképpen f. é. augusztus hó 30-án megjelent a Vkm. úrnak a gazdasági (mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi) szaktanárok képzéséről szóló 25,429/1936. sz. és a gazdasági szaktanárok képesítéséről szóló 25,430/1936. sz. rendelete.

Ezeknek a rendeleteknek az életbeléptetésével az említett tanárképzés és- képesítés új fejezete kezdődik.

Eddigelé csupán a kereskedelmi szakoktatásra vonatkozóan történt intézményes gondoskodás szaktanárok képzéséről, mégpedig kezdetként az 1898-ban megszervezett M. Kir. Állami Kereskedelmi Iskolai Tanárképző intézettel. Ez a tanárképző az Egyetemi Közgazdaságtudományi Karnak 1920-ban történt felállításáig mint önálló intézet működött a bpesti Kereskedelmi Akadémia, majd a bpesti Bölcsészeti Kar helyiségeiben, nagyon szerény tanulmányi renddel és tartalommal és szerény tanulmányi eszközökkel. — Igazi otthonra valójában csak a Közgazdaságtudományi Kar kereskedelmi osztályában talált, amikor ennek szerves részévé tétetett.

A mezőgazdasági és ipari szakiskolák tanárainak *intézményes*, rendszeres és egységes elvek szerint való képzése mind a mai napig megoldatlan kérdés volt.

Az itt számba jöhető intézmények a következők:

A mezőgazdasági szakoktatást ellátó intézetek ez idő szerint 1) *középfoku szakiskolák*: 4 felsőmezőgazdasági iskola, a szarvasi Középfokú Gazdasági Tanintézet, a kecskeméti M. K. Gazdasági Szaktanítóképző-Intézet, a putnoki M. K. Gazdasági Felső Leánynevelő Intézet; b) *alsófoku szakiskolák*: a csermajori M. K. Tejipari Szakiskola, 9 mezőgazdasági szakiskola és mezőgazdasági szaktanácsadó állomás, 13 téli gazdasági iskola és mezőgazdasági szaktanácsadó állomás és a Vitézi Rend Gazdaképző Iskolája (Örkényben); ide számíthatjuk a háromhónapos téli gazdasági tanfolyamokat (a folyó félévben 68 ilyen háromhónapos tanfolyam rendeztetett) és végül meghatározott körzetben működő 11 m. k. gazdasági tanári székhely.

Mindezekben az intézetekben, ill. intézményekben és tanfolyamokon, nem különben a 3 gazdasági akadémiában és a budapesti Kertészeti Tanintézetben összesen kerekén 150 okl. gazda, ill. mezőgazda látja el a mezőgazdasági szakoktatást.

A középfokú ipari szakoktatást ez idő szerint 3 *felső ipariskola* és 12 *ipari szakiskola* végzi; összesen 15 intézet. A női ipariskolákat nem veszem figyelembe, mert tanulmányi rendjük gerince a szabás-varrás és a különféle kézimunkák és így tanáraik képzése nem vág a mi feladatunkba. Az említett ipari szakoktatási intézetekben különféle ipari szaktanfolyamok is rendeztetnek. Az itt számba jövő ipari szakoktatást ez

idő szerint összesen kerekén mintegy 100 különböző képesítésű mérnök látja el.

Az egész szakoktatás gerince a tanárképzés szemszögéből kétségtelenül a középfokú szakoktatás.

Nyilvánvaló, hogy eddigelé főképp a mezőgazdasági és ipari szakiskolai tanári szükségletnek aránylag csekély száma tette tartózkodóvá egészen a közeli multig az említett iskolafajok, ill. intézmények legfőbb gondozóit a komoly kezdeményező lépéseknek az intézményes mezőgazdasági, illetőleg ipari szaktanárképzés terén való megtételében. A kereskedelmi szakiskolai tanárképzés kérdésének megoldásához is csak akkor nyultak hozzá az intézkedésre illetékes tényezők, amikor az iskolák száma már 37-re szaporodott volt. (Ma 49 felső kereskedelmi iskolánk van.)

Pedig a szakoktatás ügyének jelentősége valójában túlhaladja a mindenkor tanári szükséglet arányszámain. A szóbanforgó mezőgazdasági és ipari szakiskolák évenként a tanulók ezreit bocsátják ki a gyakorlati életbe, márpedig sem gazdasági, sem nemzetpolitikai szempontból nem csekély jelentőségű ennek az ifjúságnak szakképzettsége, műveltsége, világfelfogása és erkölcsi értéke, egy szóval az a szellemi és erkölcsi tőke, amelynek az érdekelt ifjúságba való sikeres befektetése nagyrészt a tanár rátermettségén múlik. De mi több: a kérdés fontossága még fokozottabban ötlik szemünkbe, ha meggondoljuk, hogy az egész alsó-fokú szakoktatás és a különböző, számos szaktanfolyam is — amint már említettem — mindmegannyi függeléke és hajtása a középfokú szakoktatásnak és így valamennyi belőle táplálkozik, épügy mint a szakfelügyelet és az általános központi tanulmányi irányítás is.

Eddig a szóban forgó iskolákban a gazdasági és műszaki szaktárgyakat — amint már említettem — okl. gazdák, okl. mezőgazdák, illetve okl. gépész-, vegyész- és építészmérnökök tanították. Az ipari szakoktatás terén a rendszeres tanárképzést egyénített képzéssel pótolták úgy, hogy az adódott jelöltet tanári alkalmaztatásának feltételeként és mintegy próbájaként beosztották valamelyik szakiskolába vezető tanár mellé hosszabb-rövidebb időre pedagógiai gyakorlatra; azonkívül időnként szűnidei tanári tanfolyamokat állítottak ugyanennek a célnak szolgálatába.

Hasonlóan történt az intézményes mezőgazdasági szaktanárképzés pótlása is. A jelöltet mint gazdasági gyakornokot beosztották ahhoz az intézethez, ahol új tanerőre volt szükség és itt aztán az igazgató vezetésével és a tanári testület támogatásával vezetett be az elméleti és gyakorlati oktatásba és a vele kapcsolatos mindenféle teendőbe.

A földművelésügyi kormány is, a kereskedelemügyi kormány is (az ipari szakiskolák t. i. eleddig ide tartoztak) a szükséges tanári utánpótlásról az említettem lehetőséghez és a rendelkezésére bocsátott anyagi eszközökhöz képest elismerésre méltó sikerrel gondoskodott. És nagy dícséret és elismerés illeti a tanárrá lett gyakorlati szakembereket is. Ők végezték az úttörés fáradságos munkáját; önképzéssel, sok tapasztalati okulásal és lelkes pedagógiai beletanulással, eszményi céljaiknak a sokszor szűkre szabott lehetőségek alárendelésével ők vetették meg a biztos haladás útjának alapját. A legtávolabbról sem kívánom tehát az ő érdemeiket és becsületes munkájukat bírálat tárgyává tenni akkor,

amikor — elvi alapon állva — rá kell mutatnom arra, hogy a tanári hivatás *sui generis* hivatás, amelynek helyes betöltését a nevelő külön belső, lelki rávalóságán, ráeszméltségén kívül csak külön rendszeres és intézményes képzéssel, mégpedig nemcsak szaki, hanem külön nevelő képzéssel és — ami valójában ebben benne foglaltatik — tanító képzéssel lehet biztosítani. A gyakorlati gazda vagy mérnök kiváló szakember lehet; de ebből még nem következik, — amint igen bölcsen állapította meg a földművelésügyi kormányzat egyik rendeletében, hogy nevelő és tanító munkára is képes. A lelki képességeknek: az értelemnek, érzelemnek és akaratnak a tanulóban való kiművelése külön hajlamot és külön képességet kívánó feladat, különösen olyan iskola-fajokban, amelyeknek tanulmányi rendjében aránylag kevés hely jut a humanioráknak, vagyis éppen azoknak a tárgyaknak, amelyek formális képző erőben és esztétikai, megszoális-etikai tartalomban kiváltképpen bővelkednek és amelyeket ezért a pedagógus a maga céljaira könnyebben kiaknázhathat, mint a gazdasági szakoktatásnak nagyobbára anyagi és hasznossági vonatkozású szaktárgyait. A gazdasági iskolafajt nem lehet egyszerűen gyakorlati szakemberre bízni, már csak azért sem, mert ez a gyakorlati szakember sokszor annyira belegyökereződött gyakorlati multjának életviszonyaiba, hogy ennek egyoldalúságát beleviszi aztán iskolai munkájába és a nevelés és a tanítási eljárás külön kérdései vagy nem is érdeklik, vagy legfeljebb csak mellékes szempontok maradnak számára, — különösen, ha a véletlen, a sors kénye sodorta az iskolának neki idegen talajára. Az ilyen gyakorlati szakember véletlenül vállalt, nem pedig hivatásbeli hajlamból már eleve választott tanári állását netán csak rideg kenyérkereseti lehetőségnek fogja tekinteni és munkája jutalmát nem fogja már az első beálláskor sem tanári működésének hatásaiban, sikereiben és eredményeiben is keresni, — hát még később, amikor a tanárnak sokszor többrendbeli oknál fogva is eszmei és lelki emelkedettségre fokozott mértékben szüksége van.

De ha nem így volna is, akkor se tévesszük soha szem elől, hogy az ismeretek közlésének is, a nevelés tudományának is megvan a maga elmélete és gyakorlati módszere. Ezért a tanítás szakszerűségét és a nevelés tudatos célszerűségét — a gazdaságosság elvének szemmeltartásával — csak rendszeres és intézményes képzés révén lehet biztosítani. Azért mondom: a gazdaságosság elvének szemmeltartásával — mert kerülő úton is, nevezetesen önképzéssel, kísérletezéssel, a saját vagy a tanulók kárán való okulással is lehet elvégre célhoz jutni.

Mindezek nem új dolgok a nemzetnevelés nagy kérdéseivel foglalkozók előtt.

Döntésre azonban most ért meg a kérdés, amikor a M. K. József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem keretében *minden külön anyagi díldozat nélkül* megoldhatóvá vált, mégpedig úgy, hogy egyúttal a kereskedelmi szaktanárképzés is egyszerűsíthető volt a Pázmány-Egyetem Bölcsészeti Karától való függetlenítése révén.

Felső kereskedelmi iskolai tanárjelöltjeink eddigelé ugyanis képzésük egy részét, nevezetesen olyan diszciplinákból, amelyek a volt Közgazdaságtudományi Karon nem voltak képviselve, a budapesti Böl-

csészeti Karon kapták és ide ebből a célból rendkívüli hallgatókul kellett beiratkozniok. Ez a kétfeljárás, — hogy ne mondjam: kétlakiság — két nehézséggel járt: órarendi nehézségekkel, mondhatnám: túrt óráutközésekkel, amelyeket sokszor a legjobb akarattal sem kerülhattunk el; mert a Bölcsészeti Kartól nem kívánhattuk, hogy figyelemmel legyen érdekelt — aránylag csekélyszámú — hallgatóságunk külön igényeire; azután meg anyagi nehézségekkel is, mert a szóban forgó tanárjelöltek az egyetemi mellékdíjakat mindkét egyetemen külön-külön tartoztak megfizetni és mert azonkívül a Bölcsészeti Karon, mint rendkívüli hallgatók; tandíjmentességben elvi oknál fogva még a legkiválóbbak sem részesülhettek.

A Bölcsészettudományi Kar egyébként mindig a legnagyobb megértéssel és nemeslelkű készséggel viseltetett a kereskedelmi iskolai szaktanárjelöltek iránt és ezzel megbecsülhetetlen szolgálatot tett a kereskedelmi szaktanárképzésnek és az egész magyar kereskedelmi szakoktatásnak. Kellemes kötelességnek tartom, hogy erről ez alkalommal is megemlékezzem.

A gazdasági szaktanárképzés most az *újjszervezés után* a következőképen történik:

A kereskedelmi szaktanárjelöltek a Gazdasági Szaktanárképző-Intézetben, ill. a Közgazdaságtudományi Karon — miként eddig is, — *szaki és pedagógiai képzésben*; a mezőgazdasági és ipari szaktanárjelöltek pedig *csak pedagógiai képzésben* részesülnek.

Lássuk először a szaki képzést.

Csak tandíri szaki képzésben — ismétlem — csak a kereskedelmi szaktanárjelöltek részesülnek, mégpedig 5 (A, B, C, D, E) szakcsoportban, a hazai felső kereskedelmi iskolákban szereplő tantárgy-csoportoknak megfelelően. Az A, B és C szakcsoport felöleli a szorosabban vett közgazdasági-kereskedelmi szaktárgyakat: A) könyvvitel, magyar kereskedelmi levelezés, jogi ismeretek, közgazdasági ismeretek, gyorsírás; B) mennyiségtan, politikai és kereskedelmi számtan, természettan; C) általános és gazdasági földrajz, vegytan-árúismeret. Ezeknek a szakcsoportoknak a jelöltjei érettségi bizonyítvánnyal iratkoznak be az újjászervezett Közgazdaságtudományi Karra, ill. a vele szerves kapcsolatban levő Gazdasági Szaktanárképző-Intézetbe és szaki képzésüket nyolc félévben kapják. A D- (német, francia, angol, vagy olasz nyelv és kereskedelmi levelezés) és az E- (gazdaságtörténelem, földrajz) szakcsoport jelöltjei olyan középiskolai tanárjelöltek, akik az említett nyelvekből, illetve a történelemből és földrajzból középiskolai tanári képesítést szereztek vagy szereznek. Ezeknek a jelölteknek a Gazdasági Szaktanárképző Intézetbe *legalább két félévre* kell beiratkozniok *kiegészítő szaki képzés* megszerzése végett.

A szaki képzés elmélyítésére és a tudományos búvárkodás előmozdítására az A-, B-, C- szakcsoport jelöltjei német, francia, angol vagy olasz nyelvből is kapnak rendszeres képzést olyan mértékben, hogy szaktárgyaik irodalmát a választott modern nyelven megértsék. A D- és E- szakcsoport jelöltjeitől ezt a készséget a középiskolai tanárvizsgálatok során kéri számon.

A mezőgazdasági és ipari szaktanárjelöltek a Gazdasági Szaktanárképző Intézetben *csak pedagógiai képzést* kapnak. Ide csak akkor vétetnek fel, ha szakí képzettségüket mezőgazdaságtudományi, illetve műszaki tudományi (mérnöki) oklevéllel igazolják és ha német, francia, angol vagy olasz nyelvben (nem különben a magyar nyelvhelyesség és stílus dolgában) való jártasságukat (l. később), előbb felvételi vizsgálatot igazolják. A *szakcsoport szerinti külön* szakí tanárképzés itt a szóban forgó szakiskolák tanári szükségletének korlátozott száma miatt, nem különben e csekély számú iskolának is mind rangúság, mind rendűség, mind szervezet dolgában való különleműsége miatt nem lehetséges. Olyan megoldást kellett keresnünk, amellyel az illető tanárjelölt a mezőgazdaságtudományi, ill. műszaki tudományi oklevele alapján számba jöhető gyakorlati mezőgazdasági, illetve ipari pályákon is találhasson elhelyezkedést arra az esetre, ha a tanári pályán nem tudna elhelyezkedni. Ettől a lehetőségtől elútnók, ha — miként a kereskedelmi szaktanárjelöltek — csak egyes tanári szakcsoportokból (pl. csak mezőgazdasági vegytanból és növénytermesztéstanból, vagy csak állattenyésztéstanból és állategészségtanból, vagy csak vegytanból és kémiai technológiából, stb.) kapna képzést, illetve képesítést. De ezt a megoldást kellett keresnünk azért is, mert a szóbanforgó szakiskoláknak előbb említettem különleműsége, meg általában egész tanulmányi szervezete és különlegesen gyakorlati célja egyetemesebb és általánosabb képzettséggel bíró és így több különlemű tantárgy tanítására is képes szaktanárt kíván.

Ami már most ezeknek a jelölteknek a *nevelő és tanító képzetését* illeti, erre valók a Közgazdaságtudományi Kar, illetve a Gazdasági Szaktanárképző Intézet neveléstudományi és bölcséleti előadásai egyfelől, és a Gazdasági Szaktanárképző-Intézet szervezetébe bekapcsolt gyakorló iskolák másfelől.

Amint már említettem, a tanár módszertani és pedagógiai képzettsége nem kevésbé fontos szakképzettségénél. Hogy ezen a téren mennyi fokozottabb eredményeket érhetünk el, el kellett tértünk — legalább is részben — a képzésnek attól a rendjétől, amelyet a középiskolai tanárképzés követ és amelyet a mostani újjászervezésig a kereskedelmi iskolai tanárképzésben is alkalmaztunk. E szerint a régi rend szerint a jelöltek a neveléstudományi és bölcsészeti előadásokat négy évi egyetemi tanulmányaik ideje alatt párhuzamosan hallgatták a szaktárgyuk köréből való előadásokkal, tehát olyan időben, amikor minden figyelmüket és érdeklődésüket tanári alap- és szakvizsgálatuk tárgyai, vagyis tanári szaktárgyaik kötötték le. A tapasztalat azt bizonyította, hogy kereskedelmi szaktanárjelöltjeink a neveléstudományi és bölcséleti tanulmányokkal főképp csak tanulmányaik végén, a pedagógiai gyakorlat éve alatt foglalkoztak, amikor is már nem voltak egyetemi hallgatók és amikor mint gyakorló tanárjelöltek csak a pedagógiai vizsgálatra készültek. Ezért az újjászervezés során az látszott célszerűnek, hogy ezentúl a pedagógiai gyakorlat éve alatt is tartoznak beíratkozni az egyetemre egy ötödik évre, hogy ez alatt az idő alatt is hallgassanak még — főképp szorosan és közvetlenül a pedagógiai gyakorlatba vágó neveléstudományi és bölcsészeti előadásokat, — különösen a neveléstudományiakat, mert amikor

a pedagógiai képzésről beszélünk, akkor ezeken kell a hangsúlynak lennie.

A pedagógia képzésnek ilyen alapon való megszervezése nem ró az érdekelt kereskedelmi szaktanárjelöltekre újabb tanulmányi terhet, minthogy a pedagógiai gyakorlat éve, mint a tanárképzés ötödik esztendeje, minden felső kereskedelmi iskolai tanárjelöltre (középiskolaira is) különben is kötelező. A különbség az újabb elgondolás szerint csak az lesz, hogy ezentúl ez alatt az ötödik év alatt nemcsak a gyakorló iskolában fognak a jelöltek heti nyolc-tíz órát eltölteni, hanem párhuzamosan ugyanannyi óraszámot az egyetemen is. Ennek az egyetemi tanulmánytöbbletnek anyagi terhét azzal könnyítettük, hogy az érdekelt tanárjelöltek félévénként összesen csak 20 pengőt tartoznak fizetni.

A mezőgazdasági és ipari szaktanárjelöltek a Gazdasági Szaktanárképző Intézetben — amint már említettem — csak a *pedagógiai képzést* kapják, mégpedig két félévben. Ez alatt a két félév alatt — épúgy, mint a kereskedelmi szaktanárjelöltek — neveléstudományi és bölcsészeti előadásokat tartoznak hallgatni az egyetemen és egyidejűleg pedagógiai gyakorlatot végezni a számukra kijelölt gyakorló iskolában. Pedagógiai kiképzésük a kereskedelmi szaktanárjelöltek pedagógiai kiképzésétől csak abban tér el, hogy amazok neveléstudományi és bölcsészeti előadásokat már szakképzésük ideje alatt is hallgatnak. A pedagógiai vizsgálati követelmények azonban általában teljesen azonosak valamennyi szaktanárjelöltre nézve, csupán az iskolaszervezet, a rendtartás és a neveléstörténet dolgában tér el a követelmények mértéke a szerint, hogy mely tanárjelölt milyen szakiskolafaj jelöltje.

A pedagógiai gyakorlat céljára a budapesti Thököly-úti *Gyakorló Felső Kereskedelmi Iskola* (és összesen mintegy hat heti időre a földmíveléstügyi minisztérium esetenként kijelölte *alsóbbfokú gazdasági szakiskola*), illetve a budapesti *M. K. Felső Ipariskola* és a budapesti *M. K. Felső Építő Ipariskola* szolgál, — úgy azonban, hogy az ezzel a gyakorlattal kapcsolatos úgynevezett teoretikumok, vagyis a nevelés és oktatás gyakorlati kérdéseinek rendszeres előadásokban való ismertetése és megbeszélése valamennyi szaktanárjelölt számára hetenként egyszer közös helyen tartatnak.

Nyilvánvaló, hogy ennek a pedagógiai gyakorlatnak a tangazdasági, illetve műhelyi gyakorlatra is ki kell majd terjednie, annál is inkább, mert az összes szaktanárjelöltekbe bele kell oltanunk azt a tudatot, hogy az elmélet és gyakorlat összetartozik, mint a test és a lélek; hogy az elmélet a gyakorlat kedvéért van, a gyakorlatban elevenedik meg, a gyakorlattal válik termékennyé és hogy minden tudománynak csak akkor van igazi értéke, ha az élet nagy céljait szolgálja.

Pedagógiai vizsgálatra csak az a jelölt bocsátatik, aki a pedagógiai gyakorlatot a gyakorló iskolában sikeresen elvégezte.

A pedagógiai gyakorlatnak az ipari és mezőgazdasági gyakorló iskolákban most kell majd valójában kialakulnia. A tapasztalat fogja megmutatni, hogy a különleges igények micsoda különleges intézkedéseket tesznek majd még szükségessé. De a tapasztalat fogja megmutatni azt is, hogy a mezőgazdasági és ipari szaktanárok szaki képzése dolgában

nem válnak-e majd külön intézkedések szükségessé. Különösen azt nem tudni, hogy az új szabályzat szerint képzett mezőgazdasági és ipari szaktanároknak meglesz-e majd a megfelelő gyakorlati készségük. Annyi már is szükségesnek látszik, hogy a gyakorlatiasság biztosítására egyfelől rendszeres szünidei tanári tanfolyamokkal, másfelől a szükséghez képest esetenként tanulmányi ösztöndíjakkal kell majd gondoskodni. A haladás és tökéletesedés útja végtelen és ennek az útnak éppen a kezdete mindig a legnehezebb. A jóakarat és a tapasztalat átsegít majd ezen is.

Magától értetődik, hogy az egész tanárképzést át kell, hogy hassa *a nemzeti érzés és a nemzeti szellem*, mint amelynek leghivatottabb őre és ápolója éppen a magyar pedagógus.

Ennek az érzésnek és szellemnek leghívebb kifejezője a nyelv. A nyelv a nép lelkéből sarjadzik, ennek a léleknek hű tükrö, egyik legjellegzetesebb megnyilvánulása. Nyelvében él a nemzet, mondja a szállóige is. Ezt a nyelvet ápolni és védelmezni elsősorban az iskola kötelessége. De éppen ezért képessé kell tennünk rá valamennyi tanárjelöltünket, mégpedig rendszeres, a középiskolai tanulmányi anyag keretein túlmenő tudományos képzéssel. Az iskolai módszeres utasításoknak azt a helyes követelményét is, hogy a magyar nyelv tanárát az ifjúságnak nyelvhelyességre nevelésében a többi tárgy tanára is állandóan támogassa, csak akkor támaszthatjuk jogosan, ha valamennyi tanárjelölt képzése során szakszerű irányítást kap külön előadásban a nyelvhelyesség bonyolult kérdéséről, a nyelvtisztaságról, a magyar nyelv sajátos szelleméről, gondolati és érzelmi kifejezésmódjairól, a stílusról általában, a magyaros stílusról és az idegenszerűségekről. (Érdekes, hogy ennek a dolognak a fontosságát a földművelésügyi kormányzat is felismerte, mert az érdekelt iskolák igazgatósága révén külön rendeletben gondoskodott arról, hogy a gazdasági gyakornok írásműveiben és előadásában kerülje az idegen szavak használatát és tartózkodjék a magyar nyelvet rontó kifejezésektől).

Mindezekben a kérdésekben való jártasságukról a kereskedelmi iskolai szaktanárjelöltek a tanári alapvizsgálat során, a mezőgazdasági és ipari iskolai szaktanárjelöltek pedig a Gazdasági Szaktanárképző-Intézetbe való felvételük előtt felvételi vizsgálattal tartoznak számot adni.

A tanárképzés és képesítés terén ez a szempont eddig nem érvényesült megfelelően és azt hiszem, nem tévedek, ha azt mondom, hogy ez a körülmény egyik főoka annak, hogy nyelvünk, különösen tudományos nyelvünk tele van idegenszerűségekkal, nyelvi helytelenségekkel és pongyolaságokkal. A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvmívelő Bizottságának legerősebb támogatója a tanár kell hogy legyen. A művelt magyar társadalom valamennyi tagja középfokú iskolából kerül ki. Idevágó egységes, alapos és gondos tanárképzéssel tehát a nyelvrontásnak biztos gátját vethetjük meg.

A neveléstudományi és bölcsészeti előadások és szemináriumok, a pedagógiai gyakorlat egységes elvi rendelkezései és a nemzeti szellem azok az elvi elgondolások, amelyeknek fogatosításával a Gazdasági Szaktanárképző Intézet valamennyi jelöltjét, — hogy úgy mondjam — közös nevezőre hozzuk. Így biztosítjuk majd az egyes iskolák tanári testületeinek — különböző szakképzettségük ellenére is — eszmei egy-

neműségét és a nevelő-oktató munka egységét és összhangját; így fogjuk majd kiragadni a mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi szakiskolákat egymástól és más iskolafajainktól való elszigeteltségükből és bekapcsolni közoktatásunk egységes eszmei medrébe; így fogjuk nevezetesen megteremteni azt a közösséget, amelynek meg kell lennie a legváltozatosabb iskolafajok működésének irányában és eszmei tartalmában.

A felső kereskedelmi iskolai tanárok képesítése már 1875 óta a Budapesti Állami Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság kebelében történt. A gazdasági szaktanárképzésnek a budapesti Bölcsészeti Kartól való függetlenítésével most együtt jár a képesítésnek is a Budapesti Állami Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottságtól való függetlenítése. Ez alkalommal is meg kell állapítanom, hogy ez a bizottság régi tekintélyével nagy díszet adott a kebelében működött felsőkereskedelmi iskolai szakbizottságnak, biztosította a vizsgálatok kellő szintjét és fokozta a képesítés etikai értékét. Mindehhez hozzájárult a Budapesti Állami Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság Elnökségének a felső kereskedelmi iskolai tanárvizsgálatok ügyében mindenkor tanusított tárgyilagos és alkotmányos ügykezelése és igazgatása, úgy hogy mindig biztosította a tanárképzés és képesítés szervei között a teljes összhangot.

Ipari és mezőgazdasági iskolai tanárvizsgáló-bizottság eddig nem működött. A földművelésügyi kormányzat azonban esetről-esetre gondoskodott arról, hogy a 10 hónapot eltöltött gazdasági, gyakornok tanári képesítő vizsgálatot tegyen. A vizsgáló-bizottság elnökét és tagjait, valamint a vizsgálat helyét és idejét esetről-esetre jelölte meg a földművelésügyi miniszter úr. Maga a vizsgálat állott szabadon választott házi írásbeli dolgozathból, gyakorlati szóbeli vizsgálatból és szabadon választott tárgyú próbaelőadásból.

Ami már most az új képesítést illeti, ez most egységesen az Országos M. K. Gazdasági Szaktanárvizsgáló-Bizottság előtt történik, nagyjában ugyanazok szerint az általános elvi szempontok szerint, mint a középiskolai tanárok képesítése.

A vizsgálatok fokai: 1) négy félévi egyetemi tanulmány után *alapvizsgálat*; 2) további négy félévi egyetemi tanulmány után *szakvizsgálat*; 3) további két félévi egyetemi tanulmány és egyidejű pedagógiai gyakorlat után *pedagógiai vizsgálat*. A vizsgálatnak mind a három fokát csak a kereskedelemtudományi A-, B- és C- szakcsoport jelöltje tartozik letenni. A kereskedelemtudományi D- és E- szakcsoport jelöltje (mint-hogy középiskolai képesítésének már lennie kell) csak 1) kiegészítő szakvizsgálatot és 2) kiegészítő pedagógiai vizsgálatot tartozik tenni. Végül a műszaki és mezőgazdaságtudományi szakcsoport jelöltje csak pedagógiai vizsgálatot tartozik tenni. Hogy aztán milyen szaktárgyak tanítására van képesítve, azt a gazdasági szaktanárok képesítéséről szóló miniszteri rendelet pontosan megállapítja a jelölt műszaki, illetve mezőgazdaságtudományi oklevele alapján.

A gazdasági szaktanárjelöltek tanári oklevelük megszerzése után doktori szigorlatot is tehetnek ugyanazok szerint a módoszatok szerint, mint a Közgazdaságtudományi Kar többi hallgatói. Tervbe van véve ennek a doktori szigorlatnak olyan rendezése, hogy a szerint, amint az

illető jelölt szigorlati főtárgyául közgazdaságtudományi vagy nevelés-tudományi tárgyat választ, közgazdaságtudományi, vagy gazdaságpeda-gógiai doktori címet kap.

* * *

Meggyőződésem, hogy a gazdasági szaktanárképzésnek és képesí-tésnek most kifejtettem megszervezése idővel éreztetni fogja hatását a gazdasági szakoktatás egész területén és lassanként itt is, ott is részben újabb irányt és mind megújuló lendületet fog adni közoktatásunk e nagyfontosságú és még mindig nem eléggé méltányolt ágazatának. A nemcsak megfelelő szaktudással, hanem alapos és rendszeres peda-gógiai és módszertani képzettséggel is felkészült újabb tanári nemzedék szakiskoláinkba új gondolatokat, új eszméket, új módszereket fog bele-vinni és így fokozottabban fogja szolgálhatni a haladást és tökéletesítést, mégpedig nemcsak az iskolában, hanem a tőle oktatott és nevelt ezer meg ezer tanítvány révén a gazdasági gyakorlati életben is.

Bizonyára megértéssel, örömmel és szívesen fogják üdvözölni ezt az új tanári nemzedéket a szakiskolák régi tanárai is — már csak azért is, mert ez a nemzedék most már teljesen egyenlőrangú és rendű tanári képzettségével az egyenlő elbánás elve alapján a *középfokú szakiskolák tanári statusa számára is biztosítani fogja* a többi hazai középfokú is-kolák tanári státusának minden erkölcsi és anyagi jogát.

De még egy nagyjelentőségű hatást remélhetünk az új gazdasági szaktanárképzéstől és képesítéstől. Minthogy most már együtt képződnek a mezőgazdaságnak, az iparnak és a kereskedelemnek jövőző nevelői és oktatói, ennek a közös képzésnek hatásaként és tanulságaként ma-gukkal viszik majd az iskolába is és tanítványaik révén a gyakorlati életbe is a különböző foglalkozási ágak érdekközösségének, egymásra-utaltságának és egyértékű nemzetgazdasági jelentőségének tudatát, nem-különböztető kölcsönös megbecsültetésük szükségességét — mint erkölcsi feltételét minden egészséges gazdasági és nyugodt társadalmi életnek és az egyetemes nemzeti fejlődésnek. Adja Isten, hogy reményeink valóra váljanak!

Dr. Dengl János.

Külföldi magyar népiskolák

Az idegenbe szakadt magyarság nemzeti megmentésére alakult Julián Iskola Egyesület a múlt esztendő december hó 10-én tartotta 32. évi közgyűlését Budapesten. A közgyűlésen Dr. Madarász István pápai prelátus, miniszteri osztályfőnök elnöki megnyitójában emelkedett hangú emlékbeszédet tartott Julián barátról, a szent Domonkosrendi magyar szerzetesről, aki 700 évvel ezelőtt, 1236. év decemberében, a Volga partvidékén, megtalálta a honfoglaló magyar törzsektől a VIII. században elszakadt magyar véreink telepeit. Négy hetet töltött köztük. Beszédjüket megértette és közölte velük, hogy vérrokonai messze nyugaton új hazát alapítottak. Juliánt igen szívesen látták, de hiába marasztalták, örömeiben

mindenáron vissza akart indulni, hogy Béla királynak megvigye az örömhírt. A király a volgai magyarokat nemcsak a krisztusi hitre akarta téríteni, hanem a Duna—Tisza közé szeretne volna telepíteni a fenyegető tatárvesz ellen, amelyeknek első hírének nemcsak Julián barát hozta a távol keletről.

Julián barát több szerzetes társával együtt a következő évben másodszor is útnak indult, de már későn ment, a tatárok támadása közben a volgai magyarokat teljesen szétszórta.

Julián barát célját nem érte el, de így is egyike a legnagyobb magyar hazafiaknak. Úttörője volt azoknak a lelkes magyaroknak, akik az ősi haza felkutatására indultak. A társítalan magyarságnak első reménysugarait a messze távolba szakadt testvérek megkeresésére ő adta meg.

Julián barát bátor példájának követői azóta fel-felbukkantak a magyar életben.

Egészen természetes tehát, hogy Julián barátról nevezték el azt az egyesületet, amely 32 évvel ezelőtt a magyarság legkiválóbb szellemi vezéreinek komoly akaratából és céltudatos előrelátásából született, hogy amint Petri Pál egyesületi társelnök mondta a 32. közgyűlési beszámolójában: lelkesedéssel szolgálja szent célkitűzését, az idegenben élő magyarság gondozását, magyar nyelvtudásunk megerősítését, az idegen körülmények között szorongatottaknál a magyar nemzeti érzés újra lángra-lobbantását.

És a Julián Iskola Egyesület valóban rendületlen kitartással, nem lankadó buzgalommal folytatja is munkáját.

Petri Pál beszámolójából bemutatunk alább néhány szemelvényt, hogy a magyar nevelésügyi lelkes munkálói addig is tájékozódhassanak a külföldön élő nemzetmentő tevékenységről, amíg ez a jelentés teljes egészében közismert lehet.

Bécsben a Julián Iskola Egyesület 5 magyar tanfolyamot tart fenn. Az osztrák fővárosban 9000 magyar állampolgár él, de a magyarok száma jóval nagyobb, 25.000 főre tehető. Véreink jó része ugyanis feladta a magyar állampolgárságát, illetve a munka vállalási engedély és más ilyen nehézség miatt kénytelen volt osztrák állampolgárságot felvenni.

A magyar tanfolyamokon 132 gyermek tanul. A tanfolyamok a régi nemesi testőrség palotájában, továbbá főleg a munkás negyedekben van. Eppen itt, a munkás negyedekben nyilvánul meg legmeghatóbban a ragaszkodás a magyar anyanyelvhez és az ősi hazához. A gyermekeken kívül '69-felnőtt egyén is részesül magyar oktatásban.

Még bécsi magyar intézményeinknél is régebb idő óta állnak fenn a Julián Egyesület *berlini* magyar tanfolyamai: ezek Ivacsics József elemi isk. igazgató-tanító kipróbált vezetése alatt működnek. Itt az iskolai év már a múlt év augusztus 15-én megkezdődött. Berlinben két helyen folyik magyar tanítás, a város nyugati részén és gyermekek részére a város központjában. A tanulók létszáma a múlt tanév végén 59 volt. A tanulók közül 45 magyar állampolgár, 7 német, 2 hontalan, 2 cseh és egy jugoszláv.

A *párisi* magyar elemi iskolai tanfolyamunkra az elmúlt tanévben

55 tanuló iratkozott be: 27 fiú és 28 lány. A tanítás helye a Magyar Ház iskola terme.

A legújabb Julián iskolai tanfolyam a *milánói*, a Viale Luigi Mainó 26 szám alatti helyiségben. Ide 61 tanuló iratkozott be, ezek közül 39 magyar és 22 olasz. A gyermekek két csoportban tanultak, és pedig 6–10-ig az alsó és 10–16 éves korig a felső csoportban. Ezen kívül 1935. évi november 1-én megnyílt a felnőttek ingyenes esti tanfolyama, melyre 122 tanuló jelentkezett.

Felmerült az az eszme, hogy a magyar iskolai tanfolyam rendszeres mindennapos iskolává szerveztessék át. Kíváncsok volna ez már azért is, mivel Magyarország aránylag kis anyagi áldozattal tudna a budapesti olasz iskolával szemben Milánóban egy magyar iskolát létesíteni, mely a kötött kulturális egyezmény alapján szövendő ilyen szorosabb iskolai kapcsolatoknál mintegy első lépcsőfokul szolgálhatna.

A tengeren túl is megvetette lábát a Julián Egyesület, *Braziliában*. A Sao-paulói magyar gyermekek kulturális gondozása végett, az ottani helybeli tanítók felügyeletére, munkáik irányítására és általában a magyarság kulturális gondozására Gálos Rezső okl. tanítót küldötte ki az egyesület.

A városban a következő kerületekben működik a magyar iskola: Moócán, melynek épülete már a Magyar Segélyegylet tulajdona, Pompaian és Anastacion. Ezen három nagyobb iskolában a gyermekek létszáma 80–100 körül van. Azután van még magyar iskola Ypirangán, Ipojukán, Freguezia de On és Pirituában.

Az Ypirangai iskolában 33 mindennapos iskolaköteles és 17 óvodás jár, azaz 50 magyar gyermek. Ezenkívül 83 brazil tanuló is jár ide.

Az anastaciói magyar iskolában pedig 57 magyar, 26 brazil, összesen tehát 83 gyermek jár. Az anastaciói telepen a magyarok száma az 1400-at is meghaladja.

A magyar iskola 1928-ban nyílt meg, tágas udvaron, szép nagy épülettel. Az épületben 2 nagy terem van az iskola céljaira, továbbá két kisebb lakásnak és irodának. A három terem bőven alkalmas 250 gyermek befogadására. Most a beiratkozottak száma 217. Vallási megoszlás szerint 181 magyar és 38 brazil gyermek közül 194 rk., 25 ref., többi más vallásu. A tanítás magyar és brazil nyelven folyik.

Külképviseleti hatóságunk kívánságára f. évben ősszel *Grácban* is szerveztünk magyar népiskolai tanfolyamokat, ahová a szervezési munkálatok végzésére Némethi Ferencné tanítónőt küldöttük ki. Itt a városi hatóságok olyan nagy megértést tanúsítottak a tanfolyamok iránt, hogy magával az osztrák elemi iskolai oktatással kapcsolatban az osztrák iskolák helységében óhajtotta ezen tanfolyamok rendezését, de természetesen azt is megkívánta, hogy mindenkit vegyünk fel, aki a tanfolyamok látogatására jelentkezik. Így azután sok nem magyar nyelvű, de a magyar nyelv iránt érdeklődő osztrák tanuló is kerül ezen tanfolyamra. Ezen utóbbiakkal együtt a tanfolyamra beiratkozott gyermekek száma a 350-et is meghaladja.

Bulgáriai iskolaszervezetünk a régi kipróbált nyomokon halad tovább és az elmúlt tanévben is szép eredményeket ért el.

A szófiai magyar iskolában a tanítás 1935 szeptember 16-án 21 tanulóval kezdődött meg, de hozzájuk kapcsolódott még néhány magántanuló érdeklődő is; így van még ilyen tanuló Lomban 3, Gebedjén 6, Mretvicán 2, Ruszcsukon 20. Tehát a szófiai és vidéki magántanulók száma 68.

Az iskola december 6-án megünnepelte a Kormányzó Úr névnapját, március 15-én a magyar szabadság napját, karácsonykor 17 szegény tanulót ruházott fel. Szófiai magyar követségünk az iskola működését állandóan figyelemmel kíséri, az iskolát többször meglátogatta és a vizsgálaton is résztvett.

Külföldi magyar gyermekek nyaraltatása az egyesület külföldi tevékenységének szerves és elengedhetetlen kiegészítő része. A magyar elemi iskolai tanfolyamaink eredmény nélkül aligha volnának biztosíthatók. Jó hatással van a gyermekek magyar nyelvi ismereteire, de fontos azért is, mert a gyermekek megismerik ősi hazájukat, magyar önérzetük, nemzeti érzésük erősödik.

De figyelemre méltó jelensége van a szülők szempontjából is, akik látják, hogy a magyar társadalom még messze idegenben is gondoskodik hozzátartozóikról és így bennük is újból felébred a szeretet ősi hazájuk iránt és a ragaszkodás a magyarsághoz, amelytől már-már elszakadtak.

1936 év nyarán a berlini, bécsi, bulgáriai, milánói és franciaországi magyar gyermekek voltak Magyarországon. Berlinből 56 magyar gyermek és 4 kísérő érkezett Magyarországra. Bécsből 41 magyar gyermek és 2 kísérő érkezett Budapestre. Milánóból 117 gyermek érkezett Budapestre.

A *bulgáriai* magyar gyermekek közül 40 volt Magyarországon. Július 26-án indultak el Bulgáriából és szeptember 5-én tértek vissza. A bulgár gyermekek Szegeden, Hódmezővásárhelyen, Algyőn és Szatymazon voltak, nagyjából részben családoknál elhelyezve.

Franciaországból 117 magyar gyermek és 6 kísérő érkezett hozzánk nyári tartózkodásra.

Meg kell említeni a *Julián Egyesület téli hajós-tanfolyamait*. Ezek az 1905 óta tartott tanfolyamok az egyesület kulturmunkájának egyik legszebb részét képezik. Kezdetben uszályhajósok gyermekei számára, idegen területen Zimonyban, Freudenauban és máshol is voltak tanfolyamaink, de most már igyekszünk ezeket a tanfolyamokat Csonkagyarországi területére koncentrálni.

Különböző folyami uszályhajón dolgozó derék magyarok gyermekei élvezik e tanfolyamok áldását. Ezek a kis magyarok egész életüket hajókon töltik el. Csak télen, a Duna zajlásának megindulásakor maradnak néhány hónapig egy-egy téli kikötőben. Ezt a rövid időt az egyesület arra használja fel, hogy a gyermekeket a műveltség elemeire, írásra, olvasásra oktassa és bennük a magyar nemzeti érzést erősítse.

Kiss Károly

IRODALOM.

Középiskolai kérdések a szegedi tankerület középiskolai igazgatóinak értekezletén. Közzéteszi Dr. Kisparti János tankerületi királyi főigazgató. Szeged, 1936. A Szegedi Tankerület Közleményeinek 1. száma. 148. oldal. 8o

A mű elején lévő tájékoztatóban Dr. Kisparti János tankerületi királyi főigazgató közli, hogy a közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935. VI. t. c. alapján létesített szegedi tankerület középiskoláinak, továbbá az autonóm középiskolák igazgatói a múlt év március havában igazgatói értekezletre gyűltek egybe, amelyen az elnöklő főigazgató által előzetesen kitűzött s a tankerület valamennyi középiskolájának tanártestületei által előzetesen kidolgozott, tételenként megbeszélt, majd az igazgatói értekezlet előadói által ismertetett, illetve összefoglalt 5 tétel megvitatása s egyes tárgyakra vonatkozóan az előadók javaslatainak megbeszélése volt a cél.

Dr. Kisparti János főigazgató elnöki megnyitójában a középiskolák küldetés-szerű szerepét a magasabbrendű műveltségnek az egymásután következő nemzedékek számára való közvetítésében, a *homo europeus* kialakításában és két művelődési eszményünknek: az *antiquitásnak* és a *kereszténységnek* valósággá érlelésében jelölte meg. Megállapítása szerint középiskolai törvényeink szellemében azon is munkálkodnunk kell, hogy a nemzeti élet vezetői elsősorban erkölcsileg legyenek képesek az európai kultúra és civilizáció megértésére, elbírálására és megvédelmezésére. Ezért kell a középiskolának elsősorban nevelő-művelő iskolának lenni, mely fokozottabb mértékben vegye figyelembe az egyéni és nemzeti élet valóságát. A középiskolának s távolabbi értelemben a nemzetnek e nemzeti életünkre döntő fontosságú munkájában ezért van *jó tanár*ra szüksége.

A fentiek megállapítása kapcsán tartotta szükségesnek a szegedi tankerület királyi főigazgatója 3 tétel keretében elsősorban a *tanárképzés* kérdésének annyira időszerű megvitatását, 2 tétel kitűzésével pedig igen időszerű *kultúrpolitikai meg-gondolások* megbeszélését.

Az igazgatói értekezlet tárgysorozatán a következő 5 tétel szerepelt: 1.) A középiskolai tanárképzés. 2.) Az igazgató feladata a kezdő tanár továbbképzésében. 3.) A középiskolai tanár szakképzettsége, pedagógiai készsége és általános műveltsége. 4.) A szelekció. 5.) Az osztályozás.

Az 1. tétel előadója *Schill Fülöp* tanker. kir. főigazgató, a szegedi állami Árpád-házi Szent Erzsébet leánygimnázium igazgatója volt, aki elaborátumának bevezetőjében a tanárképzés problémájával kapcsolatban felteszi a kérdést, hogy a tanárképzésnek az 1924. évi XXVII. t. c. alapján történt újjászülése beváltotta-e a hozzáfűzött reményeket? Ezután a különféle iskolák elaborátumait összefoglalóan ismertet, kiemelve valamennyi dolgozat főproblémájaként szereplő azt a kérdést, hogy vajon tudósokat avagy tanárokat kell-e az egyetemek bölcsészeti karán és a tanárképzőben képezni. Ez a kérdés-tengely, mely körül az előadók és az egyes tanári

testületek tanácskozásainak felszólalói mozognak. A főtörekvés — előadó szerint — az legyen, hogy olyan modus vivendi találtassék, mely a két célt: a tudományos és a tanári kiképzést, egymás kára nélkül téve lehetővé, egymást kiegészítsék és erősítsék.

Előadó az egyes elaborátumokban foglaltak mérlegelése után, javasolja az 1924. évi XXVII. t. c. és a hozzátartozó Szabályzat teljes végrehajtását, továbbá oly intézkedések megtételét, melyek a végrehajtás eddigi folyamán máris felmerült hiányokat kiküszöbölik. Szükséges, hogy a tanárjelöltek szaktárgyaik alapelveit, annak minden ágát, tudományos módszereit 4 esztendő alatt lelkiismeretesen megismerhessék és alaposan elsajátíthassák. Az elméleti és gyakorlati kiképzés közötti átmenet biztosítása céljából a tanárképzőintézetben olyan előadások tartását tartja szükségesnek, amelyekből a jelöltek szaktárgyaik módszeres kezelésére nézve alapos tájékozódást nyerhetnek. Elodázhatatlanul szükséges minden egyetemi városban gyakorlóközépiskola felállítása, nagyobb anyagi áldozat kényszerű elkerülése esetében a gyakorlásra kijelölt iskolák számára megfelelő ellátmány biztosítása s a vezetőtanárok illetményeinek rendezése. A filozófiai és pedagógiai elméleti kiképzés az egyetemi tanulmányok elejére volna beállítandó, az egyetemi tanulmányok utolsó évében, a jelenleg is előírt metodikai és didaktikai előadások mellett, hallgasson a jelölt gyermeklélektani és gyermektanulmányi előadásokat is. A természettudományi tárgyak tanárainak laboratóriumi kiképzése alaposabb és a középiskolai anyaghoz mértebb legyen. A tanárképzőintézeti metodikai előadások — legalább részben — tudományosan képzett, de elsősorban tanári gyakorlatban kiváló középiskolai tanárok kezébe kerüljenek s minél inkább legyenek kapcsolatban a gyakorlóiskolával és az ott működő vezetőtanárokkal. Ezt a szorosabb kapcsolatot leginkább önálló pedagógiai szemináriumok felállításával s azokkal egy fedél alatt létesítendő kollégiumok vagy internátusok létesítésével lehetne megteremteni. Azt is szükségesnek tartaná előadó, hogy a zsúfoltság elkerülése céljából a gyakorló tanárjelöltek nemcsak egyetemi székhelyeken, hanem a tankerületi királyi főigazgatók székhelyein működő középiskolákba is beoszthatók legyenek. Végül előadó a bölcsészhallgatók egyetemi felvételénél a legszigorúbb szellemi, testi és erkölcsi szelekció alkalmazását, a tanárok továbbképzésének biztosítása érdekében jól felszerelt tanári könyvtárak létesítését, a meglévők tervszerű és fokozatos továbbfejlesztését, alaposan felszerelt szertárak létesítését, szünidei továbbképző-tanfolyamok rendezését, külföldi tanulmányutaknak anyagi és erkölcsi tekintetben való lehetővé-tételét tartja szükségesnek.

A 2. tétel előadója *Járay Imre*, a szentesi állami Horváth Mihály gimnázium igazgatója volt. Rámutat az igazgatónak a kezdő tanár vezetésében sokszor sorsdöntő szerepére, amely feladat nagy körültekintést, tapintatot, jó emberismeretet, sokszor kellő erélyt, majd megértést és szeretet kíván. Az igazgató kötelessége a kezdő tanárt szaktudományában való továbbképzésre s a pedagógiai irodalom állandó tanulmányozására buzdítani, a tanár ezirányú tevékenységét állandóan ellenőrizni, a tanulókkal, a kartársakkal, szülői házzal szemben való eljárását figyelemmel kísérni s legfőképpen odahatni, hogy a fiatal kartárs, a pedagógiai és didaktikai irányítás mellett, a jó és értékes tanári egyéniség kialakulásához szükséges összes kellékeket is megszerezhesse, s hogy a kezdő tanár az iskola problémáit élesen látó, s azokat egyénien megoldó aktív magyar nevelővé váljék. Az igazgató ezirányú tapintatos munkája nem lehet szabványokba merevedett eljárás, ha a cél egyforma is, a követendő módszer részleteit a kezdő tanár egyéniségéhez kell szabnia. Ezért kell az igazgatónak tájékozódást szereznie a kezdő tanár tudásáról, gondolkodásáról, hajlamairól, képessé-

geiről, esetleges hibáiról és egyéb — sokszor a kezdő tanárnak egész összegyéniségét is megmagyarázó — külső életkörülményeiről. — Az iskolai munkába bekapcsolódó kezdő tanárnak az igazgató az első hetekre csak irányító utasításokat adjon, hogy annak a nevelői munkába való beállítását biztosítsa. Tartson az igazgató a fiatal tanárral megbeszélést az iskola mindenirányú életének mozzanatairól és a tanár kötelességeinek sokrétű lehetőségéről. De az igazgató legyen e mellett a fiatal tanár tanácsadó segítőtársa is. Ezirányú szerepe a kezdő tanár általános műveltségének gyarapítására, az iskolán kívüli tényezőkkel való eljárásnak szabályozására, a társadalmi munkában való részvétel minőségének és mennyiségének az irányítására is terjedjen ki. Az igazgatónak azonban nemcsak mint hivatalfőnöknek, pedagógiai vezetőnek, tanácsadónak és kollégának, hanem mint embernek is látnia kell a kezdő tanár-embert, látnia kell pedig sokoldalú műveltségével, elméleti készségével, gyakorlati érzékével, elemző képességével, mindenre kiterjedő figyelmével, személyes jó példaadásával, éles elmével és meleg szívvel, az igazgatói tulajdonságok mindmegannyi kívánatos és annyira szükséges tulajdonságaival.

A 3. tétel előadója Nagy Miklós, a szeghalmi református Péter András gimnázium igazgatója volt. Megállapítja, hogy az igazi tanáregyéniség legkiemelkedőbb tulajdonságai: az alapos szakképzettség, a biztos pedagógiai készség és az általános műveltség, oly összetételben azonban, hogy e hármas főkövetelmény egyike se tengjen túl a másik rovására, hanem azok között a szükséges összhang biztosíttassék. A minél alaposabb szaktudás megszerzése az első követelmény. Gondoskodni kell azonban arról, hogy a nagy energiával megszerzett szaktudás meg ne merevedjék, hanem állandó önművelő munkában frissüljön fel, a tudományos kutatások újabb eredményeivel pedig állandóan gyarapodjék. A pedagógiai készség 5 forrása gyanánt a velünk született testi és lelki adottságokat, saját diákeletünk tanulságait, az egyetemi tanulmányi időt, a gyakorlóközépiskolában eltöltött évet, végül pedig tanári működésünket jelöli meg. Az általános műveltség megszerzése terén azonban nem állhatunk elő túlzott követelményekkel. Előadónak a középiskolai tanár szakképzettségére, pedagógiai készségére és az általános műveltség megszerzésére vonatkozó kívánatos, szükséges és megvalósítható javaslatai a következők. — Minden intézetben legyen olyan hospitálási könyv, melybe a kartársak az egymás óráin tett látogatások tapasztalatait bevezetik. Ezekre a bejegyzésekre a meghospitált tanár is megtenné a maga észrevételeit. Munkaközösség jegyében olyan szak- vagy általános irányú értekezletek tartását ajánlja, melyeken a kartársak a különféle irodalmi termékekben olvasott és érdeklődésre számot tartó gondolatokat ismertetnék. Az egyes iskolák tanári testületei kapcsolódjanak bele a magyar vidékkutatás munkájába. Kívánatos volna egy tanterületi pedagógiai kölcsönkönyvtár létesítése, új pedagógiai folyóirat indítása, mely bőséges hazai és külföldi pedagógiai folyóiratszemlét is tartalmazna. A tankerületi főigazgató saját kerületében rendezzen továbbképző tanfolyamokat különös figyelemmel a gyakorló tanárok szükségleteire, iskolaközi kölcsönös hospitálásokkal, cseretanár-intézménnyel, didaktikai vezérkönyvek szerkesztésével és módszertani vezérfonalak kiadásával. Kívánatosnak és hasznosnak tartja a már megkezdett igazgatói értekezletek további megrendezését. Előadó ezenkívül még a következő közérdekű kívánságokat terjeszti elő. Igen szükséges a tanári pályára készülő ifjúság szigorú és lelkiismeretes szelektálása rátermettség szerint; kívánatos a tanárképzés reformja, az egyetemi képzésnek, tanárképzőintézetnek és a gyakorlóközépiskolának átszervezése. A tanárképzés választassék el a tudósképzéstől, majd az egyetemiek bölcsészeti fakultásainak átcsoportosítását ajánlja úgy, hogy a filozófiai és neveléstudományi studiumoknak Budapesten való

összpontosításával minden tanárjelölt 1—2 évet a fővárosban végzendő tanulmányokra fordíthatna. Előadó a mai tanárképzőintézeteket tekinténé a tanárképzés igazi főműhelyei gyanánt, a mai gyakorlóközépiskolákat pedig inkább irányító középiskolákká szervezné át. A vidéki egyetemeken nyári tanfolyamok felállítását tartja szükségesnek, melyek ne csak a tudósképzés, hanem a gyakorlati továbbképzés céljait is szolgálnák. A tanulmányi felügyelők tartsanak bemutató tanításokat, rendeztesse nek tanárok számára olcsó külföldi tanulmányutak, végül megfontolandónak tartaná a magasabb fizetési osztályokba való előlépést egy-egy vizsga letételétől függővé tenni. Végül előadó súlyt vet arra, hogy anyagi gondoktól mentes és független tanárságot kellene teremteni.

A 4. tétel előadója *Dr. Tihanyi Béla* szegedi kegyesrendi gimnáziumi igazgató volt, aki a kitűzött kérdést a következő szempontok szerint vizsgálja. — 1.) Szükséges-e a szelekció? 2.) Mikor, hol és hogyan történjék a szelekció? 3.) Hogyan háríthatók el a szelekció nehézségei? Végül az előadó megvilágította azt az ellenhatást is, mely a társadalom részéről az iskola szelektáló munkája ellen irányul.

A szelekció megkívánja, hogy a magasabb általános műveltség elsajátítása, a szellemi erőknél a felsőbb tanulmányok végzéséhez szükséges pallérozása csak azok számára legyen lehetséges, akiket tehetségük erre képessé tesz. De megkívánja a szelekciót a nemzet társadalmának arányos tagozódása, a vezető rétegek szükséges kvalitásainak biztosítása, a lateiner-adottságúaknak gyakorlati életpályákra való szorítása és az aggasztóan emelkedő szellemi munkanélküliség növekedésének megállítása. Előadó szerint a szelekció a középiskolai tanulmányok egész tartamára és az érettségi vizsgálatra is kiterjedő feladat, melyet a középiskolai tanárságnak vállalnia kell. A továbbiakban előadó a középiskolába való átlépést, történjék az akár az I., akár valamelyik magasabb osztályba — felvételi vizsgálatához kötné s e vizsgálatok közül leginkább a felsőbb osztályok felvételi különbséti vizsgálatait tenné szigorúakká. Bár a szelekciós munkának sohasem szabad egészen szünetelnie, mégis a tanulóknak I-IV. osztályos tanulmányi időszaka a tanár részéről a várakozás ideje lenne. A IV. osztály elvégzése után azonban a tanuló csak abban az esetben léphessen a középiskola V. osztályába, ha a felsőbb tanulmányokra való alkalmasságát a tanári testület külön megállapította. Az érettségi vizsgálat szelekciós munkáját az 1934. évi XI. t. c. 38., 39. és 40. §-ai szabályozzák.

A tanári testületnek minden esetben, de különösen a szelektálás munkájában, hivatása magáslátán kell állania. A tanári testületnek jól megfontolt, de egyesekre hátrányos ítéletei elkeseredést fognak teremteni a társadalomban, ami miatt majd támadások is érik a tanárság egyetemét. Ezért a tanári ítéleteket is oly védelemben kell majd részesíteni, mint aminőben a bírói ítéletek részesülnek. A tanári testületek határozatain az etikai magasságokban válnak hozzáférhetetlenné, amelyeknek előfeltetele azonban a tanári függetlenség biztosítása. A szelektálás nehézségeinek tárgyalása során előadó rámutat a kislétszámú iskolák, esetleg az azokkal összefüggő internátusok és a magániskolák szerepére, majd ez utóbbiak működése szigorúbb ellenőrzésének szükségességére. A középiskola IV. osztályából kiszelektált gyermekek boldogulásának biztosítása érdekében szükséges az 1883. évi I. t. c. — a minősítési törvény — megváltoztatása s a középiskolákba nem való tanulóknak mezőgazdasági, ipari és egyéb gyakorlati pályákra való irányítása. Ezért van szükség a mezőgazdasági élet gyökeres átalakítására, különféle munkatáborok és egyéb munkalehetőségek létesítésére.

Az 5. tétel előadója *Dr. Benkő István* tanügyi tanácsos, a szegedi tankerület középiskolai ügyeinek azóta nyugalombaavonult szakelőadója volt. — A lelkiismeret-

tesen végzett osztályozásnak — ennek a bonyolult munkának — pedagógiai és erkölcs-nevelő jelentőségéről értekezik, az egyes iskolák elaborátumainak alapján kiemelve, hogy a tanulókról nyerendő hű képnek megrajzolását és a tanulókról adandó helyes bírálat megállapítását három szemszögből tartja szükségesnek: 1.) milyen a tanuló tárgyismerete, tanulmányi előmenetele; 2.) milyen a tanuló munkakészsége, szorgalma és 3.) milyen a tanuló erkölcsi felfogása, magaviselete. E három szempont közül a szorgalom osztályozása új, de ezt szükségesnek véli, mert az ernyedetlen kitartással végzett munkát nagy erkölcsi értéknek és éppen ezért megjutalmazandónak tartja. E három szemponton túlmenőleg felesleges az egyéb szempontok szerint történő osztályozás. Az osztályozás módjára vonatkozólag előadó megállapítja, hogy az nem az ellenőrző vagy az osztályozó értekezleten kezdődik, hanem az ehhez szükséges adatgyűjtésnek már a gyermeknek az iskolába lépésekor kell megindulnia. A tanulók iskolai és iskolán kívüli munkájának, magaviseletének és mindenirányú tevékenységének megfigyeléséből nyert adatok elfogulatlan, igazságos ítéletek kimondását teszik lehetővé. Ennek a tevékenységnek azonban legfőbb feltétele a tanulókkal való lelkiismeretes foglalkozás, azután a szülői házzal való intenzív érintkezés. Szól előadó a tanári noteszről, melynek megfelelő módon való használatát természetesnek és szükségesnek tartja. A tanári következetes adatgyűjtő munkának nem lehet helyettesítője a tesztrendszerrel végzett tehetségvizsgálat, mely ellenőrzésképpen legfeljebb időről-időre volna alkalmazható. — Hogy a természetszerűleg megnyilatkozó szubjektivitás a tárgyilagosságot a lehető legkevésbé veszélyeztesse, ajánlja előadó, hogy az osztályozás osztályértékeztetések alapján történjék. Szükséges volna a minimális követelménynek rendeltével való megállapítása. Említést tesz előadó arról is, hogy több iskola tanári testülete a tanulmányi előmenetel fokozatainak jelzésére 5 érdemjegy bevezetését ajánlja. A tanulók általános elbírálásánál az általános osztályzat az egyes tárgyakból kapott érdemjegyek számtani középátlánya legyen. Egy-egy osztály, egy-egy intézet tanulmányi eredményének számbavétele ne csak a bukások százaléka, hanem az összes érdemjegyek százalékos egybevetése alapján történjék. Az egyes tanári testületek külön megállapításai közül figyelemreméltó pl. az, hogy valamelyik tárgyból a középiskolai mértéken felüli teljesítményt mutató V-VIII. osztályos tanuló tanulmányi értesítőjében e tényről külön megjegyzést kapjon, vagy pl., hogy a leendő tanárokat már a tanárképzőintézetben tanítsák meg helyesen osztályozni.

Az előadók nagy gonddal és szeretettel készült elaborátumainak ismertetése után Dr. Kisparti János főigazgató irányítása mellett az egyes előadásokat alapos és minden részletre kiterjedő, eszmecsere követte. A felszólalók nagy tárgyismerettel és a legtisztelietreméltóbb idealizmussal szövegezték az egyes kérdésekhez, melyeket különféle szempontok szerint az elnöklő főigazgató foglalt össze. — A tanácskozás végeztével, az értekezlet jegyzőkönyve szerint, a középiskola egész életrendjét irányító és szabályozó elvszerű javaslatok kerültek még tárgyalásra és megvitatásra. Az igazgatói tanácskozás jegyzőkönyvét Ébner János dr., gimn. tanár vezette, aki egyben a mű szerkesztésében is tevékeny részt vett.

Firbás Oszkár dr.

Nádor Jenő dr. és Kemény Gábor dr.: Tessedik Sámuel élete és munkája. Darányi Kálmán dr. előszavával. — Budapest 1936. 130. l. (Megjelent, mint a Nagy László könyvtár 8. kötete.)

A XVIII. század utolsó és a XIX. század első négyedének kétségtelenül egyik legérdekesebb és legtermékenyebb egyénisége *Tessedik Sámuel*. Ez az európai mű-

veltségű szarvasi evangélikus lelkész három téren végzett úttörő munkát és pedig kettőn nemcsak magyar, hanem világviszonylatban is, u. m.: a *falugondozás*, a *mezőgazdasági szakoktatás* és a *szikes talajok javítása* terén. Jellemző háborúelőtti törekelemtanításunkra, de falupolitikánkra is, hogy eljutottunk az érettségig a nélkül, hogy Tessediknek még csak a nevét is hallottuk volna. A trianoni ítélet sok egyéb mulasztásunk mellett az elhanyagolt magyar falura is ráterelte a figyelmet, a falugondozással együtt annak első apostola is „divatba jött”. Nevét sokat emlegetjük, hivatkozunk rá, de sajnos csak igen kevésbé ismerjük sokrétű egyéniségét és a nép vezetőire, lelkészekre, szociálpolitikusokra s a mezőgazdasági szakoktatás reformátoraira egyaránt nagyon tanulságos munkásságát és életútját. Hasznos munkát végeztek tehát a szerzők, mikor a szellemtörténet lámpásával megvilágítva az eddigi életrajzoknál részletesebben és alaposabban állították eléünk Tessedik életét és művét. Így appreciálta munkájukat Magyarország miniszterelnöke s egyben földművelésügyi minisztere is, amikor a könyv elé előszót írt, kiemelve, hogy „Tessedik szarvasi intézete volt a világon az első gazdasági iskola. Első intézmény, mely a földművelést az egyszerű foglalkozásból tudománnyá emelte s e tudomány rendszeres művelésére és terjesztésére vállalkozott.”

A könyv két részből áll. Az első kétharmadot kitevő részben főképen Tessedik saját, jórészt kiadatlan írásai, továbbá Szarvas község, a szarvasi ev. egyházközség és az egyházmegyei levéltár adatai alapján Nádor Jenő Tessedik életrajzát adja, munkásságával együtt, a második, rövidebb részben Kemény Gábor Tessedik pedagógiai rendszerét ismerteti.

Az I. rész négy fejezetre tagolódik. Az első Tessedik fejlődéséről szól 1767-ig a Szarvason való letelepedéséig, és kutatja mindazon hatásokat, amelyeket az öröklés és a miliő egyéniségének kialakulására gyakorolhatott. Ezek közül is kiemeli szerző a korszellem döntő hatását s Tessediket, mint a racionalizmus és minden vonalon való felvilágosultság korának igazi emberét, majd a harmadik fejezetben, mint ennek a korszellemnek misszionáriusát mutatja be abban a hihetetlenül elmaradt tót faluban, aminek képét a második fejezetben rajzolja meg éles vonásokkal. Végül a IV. fejezetben a Tessedik ellen indított áskálódásokat, a hős harcait, bukását, elégtételét és pályájának végét írja le a szerző.

Tessedik a német egyetemeken a racionalizmus azon irányzatával szívta tele magát, amely a Leibniz—Wolff-féle filozófia hatása alatt a tudományt összeegyeztette a vallással és azt hirdette, „hogy a világ nagy gépezete az Isten céljait szolgálja, tehát a természet adományait minél tudatosabban felhasználó ember végeredményben Isten kedvére munkálkodik”. Ehhez járult a „rousseau-i természet-szeretet, rendkívüli munkabírárs, spártai szokások: józanság, egyszerűség, takarékoság, bíráló, latolgató ész, túlhajtott szigor önmagával és másokkal szemben, igazságszeretet: ilyenén fejlődött huszonötödik életéve felé Tessedik. *Tízennyolcadik századi fátyla!* Mire volt szüksége, hogy fénye fellobbanjon és világítson? Sötétségre.” Ezzel a sötétséggel találkozott Tessedik 1767-ben, amikor rövid felvidéki lelkészkedés után Szarvasra került.

Tessedik életrajza szinte lélegzetelállítóan érdekes olvasmány a szerző előadásában. Ez a korán árvaságra jutott, magát nagy energiával továbbképző fiatalember, miután Pozsonyban, Debrecenben és Erlangenben tanult, miután jórészt gyalog beutazta a Felvidék legkultúraltabb városait és Németország nagy részét, tehát ismerte mindazt, amit korának civilizációja nyújtani tudott, s miután összeköttetésbe került magas fokra kiművelt, értékes, széplelkű emberekkel: odakerül 25 éves korában a

világtól távoleső nehezen megközelíthető, sivar és barbár tót faluba. Csodá lenne, ha ebből a környezetből menekülni kívánna a magához hasonló emberek közé? Tessedik nem ezt teszi. A nemesszívű földesúr támogatásával dolgozni kezd, hogy faluját megváltoztassa. Az évek és évtizedek kemény munkában telnek s a község külső és belső arculata gyökeresen megváltozik. Kapcsolatot tart fenn jeles külföldi szakemberekkel s amit tanult és tapasztalt, azt környezetében alkalmazza; sőt továbbfejleszti és egészen eredeti alkotásokat is hoz létre. Munkájával magára vonja nemcsak a közelebbi felsőbb hatóságok, hanem a legmagasabb kormánykörök, az uralkodó, sőt a külföld figyelmét is. A falusi lelkészt — aki különben egyetemi tanulmányai alatt behatóan foglalkozott orvosi és természettudományokkal — királyi leirattal hívják fel különböző fontos kérdésekben véleményadásra, kétszer kap felszólítást az oroszországi tan- és földművelésügyi szervezésére, Festetics György gr. a keszthelyi Georgikon igazgatójával hívja meg s élete végéig ülnöke lesz ennek a híres intézetnek. Több legfelső kitüntetésben részesül. Tagja lesz a Pozsonyban székelő kir. iskolai bizottságnak, befolyást kap a magyar tanügy legfelsőbb irányítására, különösen a protestáns iskolákra. Amellett lelkészi hivatását buzgóan ellátja, rengeteg új alkotást hoz létre, megalapítja a világ legelső gazdasági szakoktatási intézetét s azt saját erejéből felvirágoztatja. Maga is mintagazdává válik, aki anyagilag is boldogul, vagyont szerez, de azt nagy részben az általa alapított iskolára költi. Egészen eredeti pedagógiai rendszert alkot s nemcsak a mezőgazdasági szakoktatásnak, hanem a munkaiskolának is korai előfutárja lesz. Iskoláját mintaiskolának tekintik s az egész országból küldenek oda továbbképzésre tanítókat. És Tessedik mégis elbukik. Művét, amit a hazai és külföldi szakemberek és kormányok csodálnak és elismernek, megbuktatja a helyi vaskalaposság, az emberi kicsinyesség és gonosz, de vicinális jelentőségű intrika. Két feleségét és tőlük született 18 gyermeke közül tízet eltemetett, saját gyermekein kívül második feleségének 2 gyermekét is felnevelte, nyugodni nem tudó munkája közben több súlyos betegséget szerzett, de családi gondokkal megterhelve is vasenergiával dolgozik, küzd, harcol még jóval a 70. évén túl is. Megéli intézményének bukását, de hitvány ellenfelének szegyenletes letörését és saját erkölcsi diadalát is. Intézetét megégyeszer feltámasztja, hogy azután végleg eltemesse.

Az I. rész gerincét képező III. fejezetben, amelynek a Tessediket legjobban jellemző „A korszellem misszionáriusa” címet adja, bemutatja a szerző Tessedik alkotásait, munkáit. Lássunk néhányat ezek közül: felvilágosító előadásokat tart nevelésügyi, gazdasági, falugondozási tárgyokról, mindegyikben erősen küzdve a babona, előítéletek és okatlan szokások ellen. Ime az első „iskolánklküli népművelő”. 1780-ban egy rövid életű népi „olvasóegyletet” létesít. Küzd a község szabályozása és a célszerűbb *építkezés* elterjesztéséért. Szenvedélyes építő. Saját tervei szerint, ügyes kereskedelmi érzéke és utánjárása folytán aránylag nagyon olcsón felépíti a szarvasi evangélikus templomot és emeletes iskola épületét, amiben ma az ev. tanítóképző működik. Sokat fáradozik a *tűzrendszet* megszervezésén. Küzd a *fényűzés ellen*; ami a primitív viszonyok között élő népnél a családokat koldusbotra juttató lakodalmi eszem-iszomokban nyilvánult meg. Justus Möser hatása alatt sokat foglalkozik a *szegényügy* produktív megoldásával. Takarékosági szenvedélye nemcsak az anyagra hanem a munkára és időre is kiterjedvén, olyan munkavezetési rendszert tanít, ami a munkaerő legcélszerűbb kihasználásában a mai *Taylor-rendszerre* emlékeztet. (Szerzőknek ez a felfedezése annál inkább meglepett, mert hiszen még ma is hiányzik gazdasági főiskoláinkról a munkatechnika rendszeres tanulmányozása és tanítása.) Megalkotja az első szarvasi szegényházat és kórházat. Igyekszik helyesebb *táplálko-*

zdsi és egészségügyi ismereteket terjeszteni, szinte azt lehetne mondani, hogy a vitamin-elméletet alkalmazza a XVIII. században. *Legnagyobb szerű és leginkább szívéhez nőtt alkotása gazdasági iskolája*, amelyet 1779 körül, tehát 18 évvel a keszthelyi Georgicon előtt nyit meg. Erre saját zsebéből 12.000 forintot költ az évek folyamán. Új gazdasági eljárásokat és eddig ismeretlen gazdasági növények termesztését próbálja ki és honosítja meg, így úttörőjévé válik a *mezőgazdasági kísérletligynek* is. Különösen szálastakarmánynövények meghonosításával tesz nagy szolgálatot. A kertészkedés, szőlőművelés, méhészet és selyemtermelés, valamint a fásítás terjesztéséért is sokat és eredménnyel fáradozott. Egyik legérdekesebb s nevét legjobban megörökítő eredménye a *digózásnak* nevezett *sziktalajjavítási eljárás*. Ebben az a bámulatos, hogy korának kezdetleges agrokémiai ismeretei mellett empirikusan megállapította a kötött carbonátmentes szikeseknek azt a javítási elvét — meszezés! — amit 150 évvel később nemcsak a tapasztalat, hanem a tudomány is teljesen igazolt.

A II. részben „A nemzetnevelő Tessedik” címen Tessedik pedagógiai alkotásait, azok gyökereit és hatását rajzolja meg négy rövid fejezetben kítűnő tollal *Kemény Gábor*. Helyszűke miatt be kell érünk avval, hogy az egyes szakaszok nagyon kifejező címeiből iktatunk ide néhányat ismertetésül: új idők határán — az alkotás láza — enciklopédikus feladatok és enciklopédikus elmék, — Tessedik gyakorlati zseni, — a korváltás élménye Tessediknél, — történeti háttér, — ember és környezet viszonya, — népboldogító célok, II. József lelkiisége, — Comenius hatása, — a Ratio Educationis és hatása, — mit tehet egy lelkes hely, idő és körülmények szerint? — a népnevelés javítása és szervezése, — lelki alapvetések a szervezés munkájában, — a mintaiskola megszervezése, — korszerű szaktanítás, — elmélet és gyakorlat szintézise, — küzdelem a módszertelenség ellen, — újabb elismerések, — Tessedik helye a szellemtörténetben, — stb.

Szerzők nem esnek abba a hibába, hogy hősiüket olyan érdemekkel is elhalmozzák, amelyek mások hatásának tulajdoníthatók; szellemtörténeti beállítottságuk megóvjá őket ettől. Tessediket mint korának gyermekét mutatják be, aki annak szellemét teljes mértékben magáévá tette s azután intenzíven kisugározta. Nem tartozott az utópiákat kiagyáló légvárépítések közé, alkotásainak jelentékeny része nem eredeti ötlete, de annál eredetibb a végrehajtásban. „A tessediki munka kicsinyített hű tükörképe a falu életében Mária Terézia és II. József népboldogító kormányzati tevékenységének.” De amit a felülről jövő intézkedések csak általánosságban, vagy olykor a szándékban helyesen, de a részletekben elhibáztattak jelöltek ki: azoknak az adott viszonyokra való alkalmazása egészen az ő érdeme. Kicsi, de jellemző vonás pl. hogy a fásításról szóló királyi rendeletek ausztriai mintára a gyorsan növő fűzfák ültetését ajánlották, Tessedik azonban tapasztalatai alapján rájött az akác nagy szárazságtűrő képességére és egyéb kítűnő előnyeire s példaadással, buzditással annak ültetését propagálta olyan eredménnyel, hogy élete végén a szarvasi határban már néhány százezer akácfa állott. Szép elgondolásokban, reformtervekben ma sincs hiány, annál inkább abban az embertipusban amelynek szinte utólérhetetlen prototípusa Tessedik: amelyik a jó ötleteket meg tudja valósítani a gyakorlatban, ami bizony sokszor emberfeletti feladat. Voltak azonban Tessediknek teljesen eredeti alkotásai is, amelyek logikusan folytak működéséből és gondolatvilágából s nincs rajtuk semmi kínos íróasztal-szag.

Szerzők szükséges és jó munkát végeztek, nem mulaszthatjuk azonban el, hogy munkájuk néhány fogyatékoságára is rá ne mutassunk. Kár, hogy nem rendelkeznek a szerzők a gazdasági szakkérdésekben nagyobb tájékozottsággal, aminek következ-

tében mind a viszonyok leírásánál, mind Tessedik munkájának ismertetésénél sok dolog fölött elsiklanak, sokat pedig nem a megfelelő jelentőséggel méltatnak. Így nem mondják meg, miben állott a digózás s milyen kapcsolatban van az a modern szikjavításokkal, mit tanított Tessedik a talajművelésről, vetésforgóról stb. A lóherét, lucernát „takarmányfüveknek“ nevezik s nem nevezik meg azt a szarvasmarhabetegséget, amiről az 55. oldalon írnak, ami aligha lehetett a keleti marhavész, stb. Ilyen irányban való kiegészítés a könyv becsét gazdasági szakemberek és gazdaságtörténészek részére csak fokozta volna. Érdekes lett volna párhuzamot vonni az orosházi és békéscsabai felsőmezőgazdasági iskolák és Tessedik intézetének története között is.

Röviden siklanak el Tessedik nemzeti érzésének érdekes, összetett kényes problémája fölött is, ami pedig jobb kulcs lehet mind bukásának, mind későbbi elfelejtésének megértéséhez.

Szerzők előtt nem állnak világosan Tessedik bukásának, tragikumának okai, vagy ha igen, nem mutatnak rá azokra. Ha voltak is Tessediknek különöcségnék tekinthető túlzásai, hibái, azokat erényei és csodálatos energiája kétségtelenül képesek voltak ellensúlyozni. Mikor elért eredményei és rá nézve szerencsés politikai orientációja következtében maga mellett érezhette és érezte is a legfőbb államhatalmat, érthetetlen hogy egészen kis kaliberű, szűklátókörű emberek és az általa a legsötétebb műveltlenségből még épen csak kiemelt nép megbuktathatta, bármilyen nagy volt is minden időben az emberi gonoszság és ostobaság hatalma. Itt valami más oknak is kell lenni. Vajjon nem abban kereshetjük-e ezt, hogy Tessedik is beleesett abba a tévedésbe, amibe előtte annyian mások: hogy t. i. elég az embereknek több tudást és jobb gazdasági helyzetet adni, akkor jobbak és boldogabbak lesznek? Kétségtelen, hogy a szarvasiak lényegesen műveltebbek és jobb módúak voltak Tessedik halála, mint Szarvasra kerülése évében, de hogy jobbak nem voltak, azt Tessedik bukása bizonyítja legvilágosabban. Az embereknek kell gyökeresen megváltozni. Hogy ez lehetséges-e? Ez a kérdés 1900 éves s a feleletet mindenkinek önmagában kell megtalálni.

A könyv azonban megérdemli, hogy minden szakiskola, tanítóképző, polgári iskola, lelkész, gyakorlati politikus és népművelő könyvtárának gyakran forgatott darabja legyen.

vitéz Szili Török Imre.

Polány István: Nyugatmagyarország közoktatásügyének fejlődése, különös tekintettel a népoktatásra. Szombathely, 1936. 176 l.

A tudományos rendszerezést bármely területen a kutató munkának kell megelőznie. E tétel igazsága áll különösen oly tudományokban és tudományágakban, amelyek szorosabb kapcsolatban voltak nyugati eszmeáramlatokkal s gyakran azok hatása alatt alakultak. Ezekkel szemben a tudományos kutatásnak az a különös feladata, hogy a nyugati törekvésekkel való rokonságot igazolja, de egyúttal rámutasson a sajátos hazai fejlődésre. Súlyos és égető magyar feladata a neveléstudományi kutatásoknak a magyar nevelői gondolkodás és nevelésügyi intézményeink multjának feltárása s éppen e szempontból figyelemreméltó *Polány István* munkája *Nyugatmagyarország közoktatásügyének fejlődéséről*. A könyv alapos felkészültségről, nagy szorgalomról tanuskodik s a szerző az idetartozó irodalom feldolgozásán kívül egyéni kutatómunkát is végzett. A népnevelés és népiskola fejlődését mutatja be kialakulásától napjainkig Nyugatmagyarországon vagy — a szerző szavával — Végnyugaton (kár, hogy e fogalom pontos meghatározását csak a függelékben adja.) A feladatnak

ily módon való megközelítése célravezető lenne, ha több intézménytörténeti kutatás állott volna a szerző rendelkezésére; a magyar neveléstörténetre e szempontból még nagy feladatok várnak, különösen Végnyugaton, ahol az iskolaügy iránti érdeklődés sokkal élénkebb volt, úgy hogy a könyv olvasása közben sokszor kellett éreznünk, hogy a nagy szorgalommal készült munkából fontos adatok maradtak ki. Csak egyre hivatkozom: a városi iskolák fejlődéséből egyedül a sopronit látjuk s azt is hézagosan, a többivel szemben a szórványos adatokból csupán a felderítés munkájának szükségét érezzük.

A mű nyolc fejezetre oszlik s a korszakbeosztás megfelel a neveléstörténet korszakainak, bár a sajátos helyzetben más felosztás is adódhatott volna. Az egyes korszakokban nemcsak a népoktatás fejlődését mutatja be, hanem kiterjeszkedik a tanulókra, a tanítás tárgyra, az iskolaépületre, az iskolamesterre, annak ügykörére, járandóságára s képzettségére. — A honfoglalás előtt fényt vet a terület műveltségi viszonyaira s népességi összetételére, minthogy népmozgalmi szempontból jelentősek a Végnyugat északi részén elhelyezkedett avarok. Az elemi oktatás valójában a keresztény vallás felvételével indul meg s a középkori iskolákat nagy szorgalommal gyűjtötte egybe a szerző; külön foglalkozik a falusi, városi iskolákkal, sőt a ciszterciák gazdasági irányú intézményeivel is. Bizonyos az, hogy az elemi oktatás szervezete a nevelés vallásos jellege miatt plébániai székhelyeken s templomok közelében alakult ki, mégis szinte néhány adat s pusztá föltétele alapján annak megállapítása, hogy Végnyugaton 168 iskola lett volna, merészen tűnhetik fel. A városi iskolák fejlődésében a tanítómaster társadalmi helyzete szempontjából érdekelhet bennünket, hogy Sopronban 1379-ben a telekkönyvi összeírás szerint a tanító háztulajdonos (ez az adat a soproni városi iskola történetéből hiányzik). A következő korszakokból nagyjelentőségű, ami a tanítás tárgyra, az iskolaépület anyagára s az 1773-i összeírásból az iskolaügy állapotára vonatkozik. Hiányos azonban, amit a Ratio indította mozgalmakból kapunk Végnyugaton. Például 1778-ban Sopronban teljesen átalakul az elemi oktatás: két háromosztályos új iskolát szerveznek, 5-6 tanítót s egy rajztanárt alkalmaznak s a városnak e miatt súlyos kiadásai vannak. Nem a középfokú oktatáshoz tartozik — mint a szerző hiszi — a rajziskola, amely a városi háromosztályos nemzeti iskolának negyedik osztálya s amelyet a kézművesek tanoncái is látogattak. Becses a tanulmányban aztán az átcsatolás előtti és utáni állapot pontos bemutatása. Polány könyve értékes s tudományos szempontból elfogulatlan munka. Az érdeklődő sokat meríthet belőle Végnyugat közoktatásügyének fejlődésére nézve, bár helyenként kiegészítésre szorul. Igen örömdetes lenne, ha példája másokat is serkentene ily kisebb területre terjeszkedő magyar neveléstörténeti kutatásokra.

Dr. Veszélka László.

LAPSZEMLE

Magyar Kisebbség. 1935. évf.

Az erdélyi magyar kisebbség kulturális jogait több szerződés, törvénycikk biztosítja. A párizsi kisebbségi szerződés szerint az állami közvagyonból méltányos részt kell biztosítani a kisebbségeknek kulturális és szociális célokra, mely összegből joguk van saját anyanyelvű iskolákat fenntartani. Tanszabadságot biztosít a kisebbségeknek a román alkotmány is. A közoktatási törvény pedig egyenesen azt írja elő, hogy az államnak *kell* felállítani kisebbségi iskolákat ott, ahol a lakosság nyelve nem az államnyelv. Ha valahol a lakosság többsége más nyelvű, az állam köteles elősegíteni a nemzetiségi iskolák felállítását. Ahol csak az összlakosság 20 %-a kisebbségi, ott az állami iskolákban *kisebbségi szekciók* megszervezése kötelező. A magánoktatási törvény a vallásfelekezeteknek ad engedélyt iskolák (tanítóképzők és főiskolák kivételével) felállítására, amelyekben az előadási nyelvet az iskolafenntartó határozhatja meg.

Hiába állanak azonban a kisebbségek a Népszövetség védelme alatt s hiába biztosítják kulturális jogukat a fenti törvények, a többségiek lépten-nyomon lábbal tiporják azokat. A kultuszminisztertől kezdve a csendőrőrmesterig sok olyan „kulturális tényező” van Romániában, aki beleavatkozhatik a kultúrintézmények ügyébe s rendelkezésével megsértheti a kisebbségi jogokat.

A magyar iskolák és a magyar nyelvű tanítás megszüntetésére *direkt és indirekt módszereket* alkalmaznak. Még az enyhébb módok közé tartozik az, hogy az iskolafenntartóknak az állami hozzájárulást egyetlen év kivételével soha nem adták meg, hogy ezáltal segítsék elő az iskolák megszűnését. Ugyanezt a célt szolgálja az a rendelkezés is, hogy a kisebbségi iskolákban már 30–50 tanuló esetén párhuzamos osztályt kell felállítani, míg az állami iskolákban ezt csak 80-on felüli létszám esetén rendelik el. Már súlyosabb az a rendelkezés, hogy felekezeti iskolákba csak annyi első osztályost lehet felvenni, ahány tanuló „abszolváló vizsgát tett, felsőbb iskolába ment át, vagy tizenhatodik életévét betöltötte.” Ilyen alapon pl. egyik iskolába csak két elsőosztályost vehettek fel.

Ahol így sem tudnak boldogulni, ott egyenesen megszüntetik a magyar tanítást, megvonják a nyilvánossági jogot, vagy végleg bezárják az iskolát. Egyik elemi iskolában az igazgató önkényesen beszüntette a magyar nyelvű tanítást, kilenc másik iskolában pedig miniszteri rendelettel a németet vezették be a magyar tannyelv helyett. Oly iskolában, amelyet még Wesselényi Miklós alapított 1835-ben, a falu csendőrőrmestere egy kivételével lefoglalta az összes tantermetek az állami iskola céljaira. A temesvári kat. magyar iskolától megvonták a nyilvánossági jogot. A rendelet indokolásában többek között ezek szerepelnek: nincs saját épülete az iskolának, gyenge az előmenetel, a tanulók szegények, nem bírják fizetni a tandíjat, az igazgató megbukott a nyelvvizsgán, stb. Ilyen okokat nagyon könnyű találni mindennütt, de ha mégsem volna, akkor sem esnek kétségbe. Miniszteri rendelettel megfosztottak működési jogától egy elemi iskolát, arra való hivatkozással, hogy nincs saját épülete, pedig volt. És csak hosszas utánjárásra állapították meg, hogy „tévedés volt” a rendelkezés.

Az indirekt módszerek közül leghatásosabb az, hogy magyar vagy magyar tagozattal működő román iskolákba csak románul tudó tanítókat neveznek ki. Erdély legmagyarabb vármegyéjében, Udvarhely megyében, az állami tanítók közül 139 ma-

gyar, 111 román, az óvónők közül 10 magyar, 28 román, holott a lakosság 95 %-a magyar és csak 1.5 % román.

Szintén gyakran alkalmazott románosítási eljárás a *névvegyelemzés*, ami a népoktatási törvény azon rendelkezésén alapszik, hogy azok a román eredetű állampolgárok, akik már nem tudnak románul, kötelesek gyermekeiket román nyelvű iskolába járattatni. Ezen az alapon románná nyilváníthatnak mindenkit, akár akarja, akár nem, pedig az erőltetett névvegyelemzések jogtalanságát a román bíróság ítélete is megállapította.

Ezeknek a rendelkezéseknek máris mutatkozik a számszerű eredménye. A magyar kisebbségnek 1921-ben 223 kat. elemi iskolája volt 516 tanerővel és 27012 tanulóval; 1935-ben már csak 171 iskolájuk van 423 tanítóval és 16761 tanulóval. Állami iskolába viszont 27484 kat. tanuló jár, akik közül csak 4621 tanulhat anyanyelvén a magyar szekciókban. (Ha ugyan tanulhat!) A ref. iskolába járó 23396 magyar gyermekkel szemben pedig 44722 állami iskolába járó ref. magyar tanuló áll teljesen román nevelés alatt.

Hogy ezek a magyar gyermekek milyen nevelésben részesülnek, arra jellemző egyik tanfelügyelő utasítása. A gyermekeknek nemzeti nevelést kell adni — mondja a tanfelügyelő, — a cserkészethez hasonló alakulatok útján kell ápolni a tanulóknak a fajszeretetet és a nemzeti öntudatot. Ki kell válogatni a jó előmenetelű és kiváló képességű tanulókat, akiket a kormány okirályságbeli középiskolákban és egyetemeken ingyen továbbképeztet, „hogy azután nemzeti testi testvéreiknek *kellő vezetésére* alkalmasakká váljanak“.

„Az elmagyarosításnak egyszer már meg kell szűnnie, — fejezi be utasítását a tanfelügyelő — az *elszékelyesített románokat* tüzzel-vassal vissza kell kényszeríteni a román nemzeti közösségbe“.

Egyes román politikusoknak azonban még ez sem elég. *Vaida Sándor* a nemzeti parasztpárt 1935. február 3-i végrehajtóbizottsági ülésén újra felvetette egyszer már elutasított indítványát: a numerus claususnak, az u. n. *numerus valachicusnak* a közép- és felsőoktatásban való bevezetését. Sőt még az életben való elhelyezkedésnél is követeli a numerus clausus érvényesítését. Szerinte ipari, kereskedelmi, valamint a többi szabad pályán is kisebbségek csak számarányuknak megfelelő százalékban helyezkedhessenek el.

Vaida javaslata nem szól a numerus claususnak a közhivatalokban való érvényesítéséről s ez a hallgatás azt jelenti, hogy ott kisebbségi egyáltalában nem nyerhet állást s így e tekintetben a numerus valachicus a kisebbségekre nézve tulajdonképpen „*numerus nullus*“. Közpályákon eddig is alig helyezkedhetett el kisebbségi s a magyarság már eddig is a kereskedelmi és ipari pályák felé orientálódott.

Kitűnik ez a tanonciskolák statisztikáiból is. Erdély tanonciskolaiban a tanulók 42.9 %-a magyar és csak 30.2 %-a román, holott az összlakosság 24.4 %-a magyar és 57.9 %-a román (a hivatalos román statisztika adatai). A magyarok számaránya sokkal nagyobb itt, mint az erdélyi középiskolákban.

Hiába vannak azonban többségben a magyarok a tanonciskolákban, a helyzet itt sem jobb a többi iskoláknál: a brassói iparfelügyelőség területén pl., ahová az egész Székelyföld tartozik, 20 tanonciskola van s ebből 18 román, 2 német nyelvű, holott itt a munkaügyi minisztérium kimutatása szerint a tanulók 60 %-a magyar s csak 21.1 %-a román, mégis az iskolák 90 %-a román nyelvű, míg magyar nincs egy se. És ezen 20 iskola közül is tizenkettőt a magyar lakosság köteles fenntartani!

Nem kímélik a többségek azokat az egyesületeket és intézményeket sem, amelyek azelőtt a közművelődés fejlesztésével nagy kulturmunkát végeztek. Bírói ítélettel elvették a *Szent László Társaság* nagy vagyonát, melyből Bukarestben magyar iskolákat és templomokat építtetett és tartott fenn. Csaknem teljesen elvesztette 350 milliós vagyonát az *Erdélyi Magyar Közművelődési Egyesület* is, sőt 17 évig még a működését sem engedélyezték. 1935 végén újra megkezdhetné ugyan működését az EMKE., de vagyonának elvesztése után nagyon nehéz eredményes munkát végeznie.

Ezekkel a románosító törekvésekkel szemben a magyarságnak is fel kell készülnie a létért való küzdelemre s tervszerűen kell törekednie magyarságának és kultúrájának megvédésére a nélkül, hogy a lépten-nyomon eléje tornyosuló akadályok elcsüggesztenék. Mert „a kisebbségi életnek az a legnagyobb veszedelme, hogy elvesz a negatívumokban. Súlyos helyzetének tudatában elveszti kedvét és képességét arra, hogy a számára lehetséges értékekért dolgozzék“.

Ebben a küzdelemben a magyarságnak ki kell használnia minden lehetőséget, mert arra nincs reménye, hogy a hivatalos román politika valaha is jobb belátásra térjen, sőt a helyzet csak rosszabodhatik, amint azt napjaink eseményei igazolják. Pedig a románságnak be kellene látnia, hogy „minden kívülről fejlesztett kultúra bomlási termékeket halmoz fel magában“, hogy ez a kultúra soha nem lehet nemzetiségeket összefogó szellemi kincs, mert a „*cuius regio, eius natio*“ elve megtörik az emberi szellem függetlenségi igényén és törekvésén. Be kellene látniok, hogy másfél évtized alatt a magyarságban nem homályosodhattak el ősi kultúrájának értékei, amelyek messze fölötte állanak az új, többségi kultúrának. Ebből következik, hogy ez a generáció ki fog tartani régi kultúrája mellett s szellemi örökségül ezt fogja átadni a következő nemzedéknek is.

Nemcsak jogos volna tehát, hanem ésszerű is, hogy a kisebbségeknek megadják a *kulturális autonómiát*, ami a kulturális tételeknek az állami költségvetésből való kikapcsolása útján válna lehetségessé. Egyidejűleg adják meg a kisebbségeknek az önmegadóztatás jogát s biztosítsák számukra a szabad iskolafenntartási jogot is. Ehhez járulna az a jog, hogy az egyes nemzetiségek megtarthassák a szellemi kapcsolatot az anyaországbeli testvéreikkel, abban az esetben, ha ezt a jogot nem állítják politikai célok szolgálatába.

Hogy ez nem is volna lehetetlen kívánság, az kitűnik *Iamandi* miniszter egyik parlamenti nyilatkozatából: „A kisebbségek minden tekintetben ugyanazon a síkon állanak az állampolgári jogok szempontjából, mint mi . . . Hivatalos állami politikát folytatni négy millió ember ellen lehetetlenség . . . Különösen Erdély városai sohase voltak a mieink, nem lehet tehát 90 százaléknyi idegen elemet 15 év alatt tiszta románná változtatni. Szerintem az állam nemzeti politikájának olyannak kell lennie, hogy egyrészt megegyezést teremtsen az ország minden állampolgárával, másrészt pedig a román elem kellő figyelemben részesítésével fejlesztés és behatolás útján s a mi fajtánk erkölcsi és szellemi felsőbbrendűségének kihangsúlyozásával (?) ahhoz a nacionalizáláshoz jussunk el, amely sokkal alaposabb, mint az erőszakkal történő nacionalizálások eredményei“.

Természetesen ez a hang ritka a román politikában s minden hivatalos és nem hivatalos tényező a legnagyobb felháborodással utasította vissza. Feleletképpen a kisebbségi jogok további nyirbálását követelik s e nyilatkozat következményének tekinthető Vaida javaslata is.

Ha a magyarságra nézve nem is származott semmiféle előny *Iamandi* nyilat-

kozatából, mégis értékes tanulságot szolgálhat a románosító törekvésekkel szemben követendő eljárásra vonatkozólag s az ebből következő lépés egyben felelet lehet a numerus valachicusra is. Azt hangsúlyozza ugyanis Iamandi, hogy Erdélyben művelődési tényezővé kell emelni a román parasztságot. Ugyanezt kell tennie az erdélyi magyarságnak is!

Meg kell teremteniök a *kisebbségi magyar kollektivitást*, „mint testben és lélekben jelenlévő, eleven étellel élő valóságot.” Ez a kollektivitás pedig csakis a magyar gazdasáradalmon, valamint a kisiparos és kereskedő osztályon nyugodhatik, mint amely területeken még szabadon érvényesülhet a magyarság. És ezeket a tömegeket *művelődési tényezővé* kell emelni. Nem csak azért, hogy a többségekkel szemben már is meglévő erkölcsi és kulturális fölényüket továbbra is megőrizték, hanem elsősorban azért, hogy a kollektivitás minden tagja tisztán lássa mind a közösség, mind az egyén feladatait s e feladatokhoz mért anyagi és szellemi felkészültséggel tudjon küzdeni azok megvalósítása érdekében.

Jól látja a „*Magyar Kisebbség*” is, hogy „az erdélyi magyarság boldogulásának problémája lényegében pedagógiai kérdés.” Ezért a *Népnevelés* című sorozatban megjelenő füzetek ingyen bocsátja mindenkinek a rendelkezésére, aki arra vállalkozik, hogy e füzetek ismertetése útján történelmi, irodalmi, gazdasági, népegészségügyi, stb. ismereteket terjesszen a nép között. Ebből a munkából kivieszi részét az ifjúság is. Így a szatmári ifjúsági csoportnak 330 tagja végez kulturális és szociális falukutató munkát. Ennek az ifjúságnak a nevelését és kiképzését szolgálna elsősorban az a *kisebbségi könyvtár*, amelynek gondolata az Erdélyi Magyar Párt kisebbségi szakosztályának ülésén merült fel. Különösen azért volna fontos ez, mert az iskolákban és egyetemeken hamis képet nyernek mindenről, másrészt pedig onnan kikerülve nem rendelkeznek olyan „erős és sokoldalú felkészültséggel,” amelyet „a kisebbségi élet védelmi vonalán” való eredményes működés megkíván.

Az erdélyi magyar kultúrpolitika legközelebbi s egyben legfontosabb feladata tehát: a fiatalságnak a szabad pályák, főleg az ipari, kereskedelmi és mezőgazdasági pályák felé való irányítása, másrészt a nép minél szélesebb rétegeinek a nemzeti közösség szellemi színvonalára való felemelése. E cél érdekében küzd a „*Magyar Kisebbség*” s végez ezirányban felbecsülhetetlen munkát, amit minden terror ellenére is folytatnia kell, mert a küzdelem feladása annak lehetőségét csökkentené, hogy erdélyi testvéreink „egyéniiségüket és kultúrájukat egy várt jobb világba át tudják menteni.”¹

Szalkai Zoltán.

¹ Fenti ismertetés főleg a következő cikkek alapján készült: „A Magyar Párt kívánsága és ennek hatása a magyar közéletre.” (1. sz.); „Epilogus a Magyar Párt parlamenti előterjesztéséhez.” (2. sz.); Hegedüs Nándor: Köszönőírás. (3. sz.); Ottlik László: Kisebbségi autonómia. (5. sz.); R. Szeben András: Erdély magyar fiatalsága az ipari pályák felé. (5. sz.); Konopi Kálmán: Kisebbségpolitikai gondolatok. (6. és 7. sz.); „Számok és adatok Románia legmagyarabb megyéjének kisebbségi, gazdasági és népesedési viszonyairól.” (8. sz.); „Ingyenes népnevelő előadások.” (8. sz.); Árvay Árpád: A numerus valachicus a kisebbségi szerződés tükrében. (11. sz.); Soós István dr.: Nemzetközi jogvédelem és belső törvényhozás. (12. sz.); Becsky István: Magyar népkisebbségi könyvtár. (12. sz.); Rőszler Viktor dr.: A kisebbségek gazdasági érvényesülése és az etnikai proporcionalitás. (12. sz.); „Hozzászólások a kisebbségi szakosztály ülésein elhangzott előadásokhoz.” (15–16. sz.); Gyárfás Elemér: Kultúrpolitikánk. (24. sz.); valamint az Események és az Ítéletek című rovat közleményei.

Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny. 1936—37, évf. 1—5. sz.

1. sz. Vitéz Fraknóy József: A honvédelem szempontjai a nevelésben és tanításban. Ma már nem elég a magyar hősiesség, a hazaért való önfeláldozás példaképeit az ifjúság elé állítani. A honvédelmi nevelésnek alkalmasszerűen gyakorlati kérdésekre is ki kell terjednie, mint pl. a légítámadások elleni védekezés. **Bihari Ferenc: A középiskolai értesítők szemléje.** Lelkiismeretes, mindenre kiterjedő ismertetést ad középiskoláink egy évi életéről. Fáradtságos és tanulságos munkájának értékét nem csökkentjük, ha megállapítjuk, hogy egyes, inkább külsőségekre vonatkozó tények felsorolása helyett az iskolák belső, szellemi életével kellene bővebben foglalkoznia. Így a helyett, hogy mely értesítők milyen képeket közölnek, kiket búcsúztatnak az egyes iskolák, kik látogatták meg az intézeteket, stb. talán a módszeres és szülői értekezletek, az osztályfőnöki órák, a középiskolai reform és hasonló kérdések részletesebb ismertetését nyújthatta volna. **Nemes Károly: Az iskolai kirándulások fejlődésiránya.** Rámutat arra, hogy az 1926-i Rendtartásnak a kirándulásokra vonatkozó rendelkezései mily mértékben változtatták meg az addig szórakozásjellegű kirándulásokat s mint kapcsolták bele azokat szorosan az iskola nevelő-oktató munkájába. **2. sz. Csandády Sándor: Minőség vagy mennyiség?** A középiskola nemzetnevelő munkáját nagy mértékben gátolja a tanulók létszámának aránytalan megnövekedése. A nemzetnevelés érdeke és az Utasítások minőségi, erkölcsi egyéniségeket nevelő munkát kívánnak a tanárságtól. Hogy ezt a tanár meg is tehesse, feltétlenül meg kell szüntetni az iskolák „létszámversenyét” s végre kell hajtani a „közszelemre is nevelő hatású”, pusztán az egyéni értékekre alapított szelekciót. **Dr. Cavalloni Ferenc: A Népművelési Bizottság szerepe a középiskolai nevelésben.** Saját tapasztalataival igazolja, hogy a népművelési előadások mennyire hozzájárulhatnak a középiskolai ifjúság ismereteinek a gyarapításához is. **3. sz. Semetkay József: A latin szókikérdező pontdolgozatok.** Heti 20—20 és évvégi összefoglaló 600—900 szavas dolgozatok eredményei alapján mutatja ki ezek jó hatását a rendszeres és pontos szótanulásra való szoktatás és a szótudás biztosabbá tétele terén. — **Dr. Cavalloni Ferenc: Repülés és középiskola.** A honvédelmi nevelésnek a repülés problémáira is ki kell terjednie, ami főleg az ifjúsági aerokörök útján volna lehetséges, részben műhelymunka, részben elméleti képzés által, sőt adott alkalommal az egyes tantárgyak tanításával kapcsolatban is. **Dr. Happ József: Az osztályfőnöki óra a gimnáziumban.** Nemcsak az I—II. o-ban van szükség osztályfőnöki órákra, hanem még fontosabb volna a III—VI. o-ban, ahol a tanulók abban a korban vannak, amikor még tudná az iskola pótolni a családi nevelés esetleges hiányait és ellensúlyozni a társadalom káros hatásait. Helyesen mutat rá a teljesen kötött, óráról-órára részletesen előírt tanterv hibáira. — **5. Dr. Hári Ferenc: A humanisztikus képzés mai helyzete Németországban.** A nemzeti szocialista Németországban a latin-görög nyelvek oktatása háttérbe szorult, eredményes tanításuk kérdéses. Főleg a latin nyelv tanítása körül folyik nagy vita német filológus körökben. Bárhogy is dől el a vita, hogy vajjon a nyelvtan tanítása szükséges-e vagy sem, reformra szorul-e a latin nyelvtan és hogy a latinra vagy az anyanyelvre való fordítás fontosabb-e, azt feltétlenül be kell látni, hogy a ma már válságba jutott humanisztikus képzés nélkülözhetetlen s nem lehet azt politikai jelszavak szerint irányítani. **Dr. Méhes Gyula: Pereg a film az iskolában.** Az új rendszerű, egy-egy osztály részére vetített, a tananyaggal szorosan összefüggő és azt kiegészítő oktatófilmek diadalát hangoztatja a régi, az egész intézet számára, moziban vetített filmekkel szemben. **Pénzes Zoltán: Tanmenet és szorgalmi idő.** Egy iskola statisztikai adatai alapján mutatja ki, hogy a

tanmenet összeállításánál hány szorgalmi hetet vehetünk figyelembe. *Dr. Harsányi István: Az ellenőrző értekezletek titokban tartása.* Nem helyes mindig és mindenütt — akár van rá ok, akár nincs — egyenesen a szülőkkel közölni az eredményt, mert azt egyedül csak a tanár indokolhatja meg és sokszor ennek a magyarázatnak az elmaradása okozhat épen „konfliktusokat.“ Legjobb volna, ha minden tanár külön-külön indokolhatná meg osztályzatát. *Ujvári Béla: Az iskola-múzeum szerepe a cselekedtető oktatásban.* A varsói és főleg a tallini iskola-múzeum ismertetése útján mutat rá ezen intézmények hasznosságára, a nélkül, hogy esetleges hátrányaikra is bővebben kitérne. *Kardeván Károly: A „Testnevelés“ a jellemnevelésről.* Alapos feleletet ad Demény Károlynak a középiskolai tanárságot vádló cikkére s leszámol azzal a képtelen állításával, hogy nálunk mindenki nevel, csak a középiskolai tanárság nem. *Szalkai Zoltán.*

Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny XLI. évfolyam 1936/37.

1. szám. *Csapó István* az óravázlatok készítéséhez ad néhány gyakorlati tanácsot. *Lábancz Ida* az osztályfőnöki óráról tartott előadásában arról szól, hogy ezeknek az óráknak milyen felmérhetetlen értékük és jelentőségük van. Közli a III. leányosztály számára kidolgozott egész évi tervezetét is, továbbá a felhasználható magyar irodalom jegyzékét. *V. Kiss Béla* a Tüttö-féle vászontáblák eredményes használatáról ír a történelemtanítás keretében. *Kmettyné Dull Margit* A történelmi szemléltető rajzokról azt a tapasztalatát közli, hogy a történelmi eseményekben rejlő hadi, kereskedelmi stb. eredményeket feltűntető rajzok tesznek különösen jó szolgálatot.

A 2. számban *Dr. Kovács Jánosnak Középfokú mezőgazdasági oktatásunk-ról* tartott előadását ismerteti *Szenes Adolf*.

3. szám. *Dr. Kemenes Illés Tanár úr* ... című előadásában élményeiről s a tanítói hivatás magasztosságáról szól. *Siklaci István* azt a kérdést veti fel, hogy: *Mit vár mai elesettségünkben a polgári iskolai tanárságtól a szülő és a társadalom?* A nemzet boldogulásáért küzdő hőst, vagy apostolt. Elgondolása szerint a szolgálatban össze kell fogniok az egy helyen dolgozó pedagógusoknak. Rendszeres összejöveteleikre kérdéseket állít össze s az előadó számára szempontokat. *Molnár János* A magyar írásbeli dolgozatok évi tervezetét közli. *Pál Samu* Az iskola és a filmoktatásról ír, *Vincze László* pedig tapasztalatairól számol be *Szavalókórus a német órán* c. cikkében.

4. szám. A *polgári iskolai tanulók pályaválasztása* címen *Szenes Adolf* néhány évről szóló statisztikai kimutatást ad, melyből kitűnik, hogy a nagy többség iparos, kereskedő, vagy gazda lesz s egy részük a középfokú szakiskolában folytatja tanulmányait. Tehát a polgári iskola mai megcsonkított formájában is megteszi kötelességét és produktív pályára neveli a reábizott ifjúságot. *Szudey Géza* az 1934/35 és az 1935/36 tanévi Értesítő alapján készült tanulmányában felel erre a kérdésre: *Mit tesz a polgári iskola a nevelés érdekében?* *Dr. Juhász Jenő* A magyar nyelv eredetiségéről szóló cikkében adalékot kíván nyújtani a magyar nyelvtan tanításához. *Ok-tatás, nevelés és filmoktatás* cím alatt *Martzy János* tanulmányának első részét olvashatjuk: *Oktatás és filmoktatás* és ebben a film didaktikai jelentőségének indoklásait. *Edvi-Ilés Jenő* cikke A színek használatáról szól a polgári iskolai rajztanításában.

5. szám. A lap elején *Deák Gyula* emlékszik meg *Sólyom Jánosról*, az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület elhunyt tb. alelnökéről. *Farkas Endre: Gondolatok a fogalmazás tanítás köréből.* Szükség lenne e téren egységes irányításra, u. n.

problémát adó füzetekre s még inkább egy rendszeresített fogalmazási órára, melyen az elemi iskolai rendszerben annyira bevált szabad fogalmazási gyakorlatokat végeznének a gyerekek.

Petrovay Ilona.

Budapesti Polgári Iskola I. évf. 1936/37.

1. szám. Az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület Budapesti Köre fenti címen új folyóirat kiadásával gazdagítja pedagógiai irodalmunkat. A felelős szerkesztő *Serey Ágost*. Szendy Károly Budapest székesfőváros polgármestere, dr. Pintér Jenő budapesti kir. tankerületi főigazgató és Felkay Ferenc székesfővárosi tanügyi tanácsnok előszavával nyitják meg a folyóiratot. Vezető cikkét *Loschdorfer János* írja a Budapesti Kör munkásságának egyre növekvő jelentőségéről. *Serey Ágost* cikke szerint a lap célja a polgári iskolai munka eredményességének erőteljes kifejtése és biztosítása. Szolgálni kívánja a főváros polgárságát, a polgári iskolák ügyét s ezeken keresztül az egyetemes nemzeti érdekeket. *Dobos László* *Adatok a fővárosi tanulók szókincséhez* című tanulmányában értékes, módszeres kutatásának eredményeit közli. *Dr. vitéz Ságheiyi Lajos* *A német nyelvi dolgozatok fokozatosságáról* ír; hangsúlyozza, hogy el lehet érni a szabad fogalmazás fokát a polgári iskola IV. osztályában. Közli a IV. osztályra szóló dolgozatok tervezetét és azok feldolgozási módját is. *Serey Ágost* *Budavár felszabadításának 250. évfordulójára* c. cikke egykorú rajzokkal, térképekkel és sok fényképpel illusztrált értékes történelmi tanulmány. *Dr. Kokovai Lajos* arról ír, hogy: *Mit mondanak a székesfővárosi községi polgári iskolák 1935/36 iskolaévi Értesítői?* *Budapest székesfőváros polgári iskolái számokban* *Dr. Palócz András* ismertetése. *Dr. Czeck Valdemár* *A székesfővárosi polgári iskolák Liszt Ferenc ünnepélyéről* ír.

2. szám. *Loschdorfer János* *Az órávázlat a polgári iskolában* címen közleménysorozatot indít meg. Az órávázlatok nagy jelentőségét abban látja, hogy ez a tkp. régi gyakorlatot új formába öntő rendelkezés a magyar pedagógusokat olyan munkaközösségbe kapcsolja össze, amely azután egy nekünk megfelelő nevelési rendszer kialakulásához vezet. Az órávázlatoknak két része legyen: a munka terve és a munka menete, de mindkettő rövid, egyszerű és áttekinthető. A cikket *Mayer Blanka* tanulmánya egészíti ki a magyar nyelvi órávázlatokról. A dolgozatot néhány példa bemutatása és a magyar nyelv tanítását kifejező grafikus ábrázolás teszi érdekessé. *Dr. Erődy Kálmán* az oktatófilm nagy jelentőségéről ír. *Stelly Lajos* *A kézimunka és ipari gyakorlatok jelentősége és feladatai a városi típusú (ipari irányú) polgári fiú iskolákban* címen e tárgy hármas feladatát (nevelő, gyakorlati és koncentrációs) fejtegeti bővebben. *Dr. Juhász Jenő* arról ír, hogy hogyan tárgyalja stilisztika órákon a jövővény szavakat s ezzel kapcsolatban néhány érdekes szófejtéssel szemléltetve kimutatja, hogy a szomszédos idegen nyelvekben sok magyar eredetű szó van. Julián barát jubileuma alkalmából *Fehér Tibor* írja le röviden az őshazát kereső szerzetes útját s méltatja annak jelentőségét. A kisebb terjedelmű cikkek (*Cserhalmi Ágost*, *Korszerű testületi szellem*; dr. Palócz András *Igazgatói (iskolai) előlegek rendeltetése és kezelése*; Soós Tihamér, *Politika az iskolákban*) közül különösen figyelemreméltó az első, melyben a szerző Schneller István nyomdokain haladva a közösség szolgálatában álló etikai személyiséget tartja a legértékesebb nevelő típusnak. Ilyenekből alakult testületekre van szüksége az iskolának s ezen keresztül egész nagy nemzeti közösségünknek.

A két számban Pénzes Antal dr. folytatólagos közleménye eredeti felvételeivel illusztrált nagy és értékes ismeretanyagot nyújt *Budapest természetvilágáról*.

Petrovay Ilona.

A Cselekvés Iskolája. V. évf. 1936—37.

1—2 szám. A folyóirat első helyén dr. Várkonyi Hildebrand *Nevelés és gyakorlati lélektan* című munkájának kilencedik közleményét olvassuk, a nevelő hatásokról: *A büntetés és jutalmazás*. Kimerítően csak a büntetést tárgyalja. Szól a büntetések lélektani eredetéről és hatásáról, majd a büntetés fogalmi meghatározása következik; felsorolja a büntetés fajait és végül megállapítja a valódi nevelő hatású büntetés ismertető jeleit. A büntetés feltétlenül szükséges nevelő eszköz, egy nevelési rendszerből sem hiányzik teljesen. A nevelő hatás érdekében a növendéknek mindig tudnia kell, hogy miért kapja a büntetést, így az „szervesen beilleszkedik lelki életébe. Minél természetesebb és igazságosabb a büntetés, annál inkább megfelel ennek a követelménynek. Dobos László: *Az élő irodalom tanítása*. Egy kísérletéről számol be, melynek eredményéből kitűnik, hogy a IV. polgári iskolai tanulók milyen kevéssé ismerik a mai élő irodalmat. A hiány pótlására ad hasznos gyakorlati tanácsokat. Eckerdt Elek arról ír, hogy *Mit tanítsunk az értékpapírszámításból a közép- és polgári iskolában?*

3—4. szám. Dr. Várkonyi Hildebrand tizedik közleménye *A tekintélyről* szól. A tekintély eredetét, fejlődését, tajait tárgyalja s ezek elemzéséből a nevelői gyakorlat számára levonható elveket. Róder Pál: *A nevelőtanítás-előkészítése*. Tartalma tanmenetek és óravázlatok problémája. Az első részben a korszerű nevelőtanítás előkészítésének három mozzanatát különbözteti meg s ezek megvalósításához ad gyakorlati tanácsokat. 1) a tanmenet készítése, 2) előkészület egy-egy nagyobb tanítási egység előtt; (óravázlat készítés) A második részben óravázlatok bírálatát közli néhány bemutatott példával kapcsolatban.

A két szám *Gyakorlati Pedagógia* című rovatában a következő tanítások és cikkek olvashatók: Tóth Anna: *A nemzeti zászló jelentőségének méltatása*, Szántó Lőrinc, Ecsedi István: *Csárdák a Hortobágyon*, (anyaggyűjtés tapasztalás útján) Udvarhelyi Károly: *Egy tanya, szikes föld s azok élete egy tanulmányi kirándulás tükrében*, Kratochvil Dezső: *A téglalapú test és a téglalap*, Jeges Sándor: *A káposztalepke*, Matzkó Gyula: *Az iskola rádióvevő készüléke*, Izsák Gyula Endre: *Néhány szó a gyűjteményekről*, Szántó Lőrinc: *A kapcsolatos mondatok*, Jármay Vilmos: *Hogyan tanítjuk a német írást és olvasást a cselekedtető nyelvtanítás szellemében*, Udvarhelyi Károly: *Franciaország*, Krix Márton: *A tőke kiszámítása következtetéssel*, Jeges Sándor: *A mézelő méh*, Matzkó Gyula: *A kristályos rádióvevőkészülék*, Fogassy Ödön: *Ceruzahegyző kés*.

Petrovay Ilona.

Földrajzi Szeminárium I. évf. 1935—36.

A folyóirat didaktikai-metodikai vonatkozású cikkei a következők:

Az 1. sz-ban Hinel Károly *Koncentráció és asszociáció a földrajzban* c. értekezésében a segéd- és más tudományokkal való érintkezés tudományszélesítő hatását emeli ki. A 2. sz-ban Márton György *Hogyan tanítsuk a földrajzt a gimnázium II. o-ában* címmel mintatanítást mutat be. Aldobolyi Nagy Miklós *Gondolkodásmód és földrajztanítás* c. cikkének az a problémája, hogy milyen különböző

válaszokat adhat ugyanarra a kérdésre a transcendentált, a racionális és a természet-tudományos gondolkodású ember. 4. sz. *Szalkai Zoltán, A munkaiskola elve a földrajztanításban és az Utasítások*. A cikk arról ad gyakorlati útmutatást, hogyan lehet szerényebb felszerelés mellett is ügyesen foglalkoztatni a növendékeket. *Német István Földrajz az elemi népiskolában* c. értekezése arra mutat rá, hogy mit visz magával az elemi iskolát végzett gyermek a középiskolába. 5. sz. *Kovács József Rendszeres földrajzi szemléltetés*. Ismerteti a költségmentes szemléltetési eszközök készítési módját. *p. m., Modern földrajz és nevelés* c. cikk írója a polgári iskolai földrajz tanításról beszél. Különösen a nevelő hatásokat domborítja ki s a tanítóképzőben rendezett ankét anyagából elemzi ki a kapott nevelő hatások motívumait. *Hinzel Károly, Egy földrajzi egység feldolgozása a népiskola IV. oszt.-ban*. A Cserhát, Mátra, Bükk vidék ismertetését mutatja be mintatanítás formájában annak érzékeltesére, hogy a népiskola a tanítás anyagával is, de formájával is nevelni akar. 6. sz. *Kendoff Károly, Módszeres szempontok Európa évvégi összefoglalásához*. E cikk arra világít rá, hogy az ismétlések új szempontok szerinti tárgyalása milyen értékes gondolatok, nevelő hatások kiváltója lehet. 7–10. sz. *Mészáros Júlia, Hogyan tanítsunk?* Az Alföld természeti viszonyairól mutat be mintatanítást. *Plavits Mária, A legrokonszenvesebb ország* c. tanulmányában az 5 sz.-ban közzétett ankétára beérkezett anyagot dolgozza fel. Sok tanulságot ad a tanulságot keresőknek a kis diákok vélekedése, rokonszenvéket irányító motívumok elemzése.

Plavits Mária.

Volk im Werden. Hanseatische Verlagsanstalt, Hamburg.

A mai Németországnak a művelődésügy területén ez az irányjelölő folyóirata. Négy évvel ezelőtt alapította és továbbra is irányítja Ernst Krieck, számos nevezetes munka szerzője, ma a heidelbergi egyetemen — ahol egykor néptanító létre tiszteletbeli doktorsággal tüntették ki — a filozófia tanára. Felelős szerkesztő most F. A. Six lett. A lap nem iskolai szakkérdésekkel foglalkozik, hanem „művelődéspolitikai folyóirat“. Ahogyan Krieck művei másfél évtized óta a nemzeti szocialista párt szellemi irányának kialakulásához nagy mértékben hozzájárultak, ez a folyóirat igazán mindenestül, a „harmadik birodalom“ megszilárdulását szolgálja. Az V. évfolyam 1. számában (1937. január) Krieck bejelenti, hogy a német művelődéspolitikában új helyzet alakult ki: az egy éve keletkezett „Dozentenbund“, a főiskolai tanároknak külön Führer alatt álló szervezete, elérte a teljes szervezethez fókát; a főiskolai ifjúság is ugyanilyen módon immár egységgé lett. A két szervezet együtt „zárt művelődéspolitikai arcvonal s ennek főfeladata a tudomány megújítása és a német főiskola újjáépítése a nemzeti szocialista világnézet alapján“. Krieck folyóirata ugyanezt akarja. Foglalkozik elsősorban a főiskolával és tudománnyal kapcsolatos minden kérdéssel, továbbá az iskolatípus megújításának alapvető kérdéseivel s küzd minden főreklvés ellen, amely a népet megrothatja. A birodalmi vezér nyilatkozatai szerint a német nevelés feladatát, ezzel együtt általában a III. birodalomnak évszázadokra szóló alapvető feladatát abban látja, hogy a németiség uralkodó típusává a politikus katonát tegye. E szellemben tárgyalja a lap az egész világ németiségének művelődési kérdéseit.

(—)

Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement, 1936. Genf. 1936. 476 lap. Ára 12 svájci frank.

A *genfi Bureau International d'Éducation* negyedikben adta ki immár *évkönyvét*, melyben a nevelésügy világszerte észlelhető jelenségeit, főképp a változásokat mutatja be. 52 állam nevelési kérdéseivel foglalkozik, még pedig a főszólyt az *újításokra* fektetve, de tárgyalja az államok nevelésügyre vonatkozó költségvetését is, kitérve a tanerők javadalmazására, a különböző iskolafajok, azok növendékei és pedagógusai statisztikai adataira is. A Bureau International igazgatóságának tagja: *P. Rossello* az évkönyv bevezetésében érdekesen és tanulságosan dolgozza fel az egyes részletjelentésekből az 1935. év pedagógiai összképét, melyből világosan szembetűnnek a leglényegesebb és legmegszívlelendőbb sajátságok és törekvések. Az értékes évkönyvből a következő figyelmet érdemlő megállapításokat emelhetjük ki:

Az államok túlnyomó részében újból *emelkedni kezd* a nevelésügyre fordított *költségvetés*, különösen Angliában, Amerikában és Svédországban, de a többiekben is csökken a túlzott, egészségtelen, sőt káros takarékosági törekvés: Szembetűnő világszerte az iskolaügy terén való *forrongás és változtatás jelensége*. Az egész nemzet-nevelésügy terén való mélyreható reformok felé történtek lépések Németországban, Bulgáriában és Magyarországon. Számos államban igyekeznek a *munkanélküliség* kérdését nevelésügyi intézkedésekkel enyhíteni. A munkanélküli tanítók elhelyezése érdekében sokfelé vezették be az *iskolázás előtti* nevelés és foglalkoztatás intézményes kiterjesztését, másrészt azonban az *iskolaköteles kor kiterjesztése és felemelése* is a tanítók és tanulók munkanélküli seregének elfoglalását szolgálja a pedagógiai szempontokon kívül. Ily irányú intézkedéseket találunk Finnországban, Chilében és Olaszországban. Más államokban viszont gazdasági okokból *korlátozzák* a tanulóknak középiskolákba való túlzott áramlását. Szembeötlő világjelenség, hogy mindenfelé fellendül a *szakiskolák* száma, színvonala és látogatottsága. Majdnem valamennyi államban meg lehet állapítani, hogy az intellektuális nevelés ellensúlyozásául, sőt háttérbe szorításául, a *tetterős, gyakorlati, jellemerős, egészséges* ifjúság nevelésére törekszik a *testnevelés* felkarolásával, fokozásával, előtérbehelyezésével. Sok állam előszeretettel foglalkozik *tanítóképzésének* és a tanítók *továbboktatásának* fejlesztésével. A *falusi iskola* világszerte népszerűvé vált, sok gondot fordítanak rájuk és még több áldozatot hoznak értük, hogy ezáltal a nép elvárosiasodásának hátrányait ellensúlyozzzk és a helyes irányba tereljék.

Dr. Bittenbinder Miklós.

Journal of Education Research. Broomington, 1936. Sept.

Francis Brown: An investigation in Character Education. (A *jellemnevelés* amerikai vizsgálata)

A newyorki egyetemen, Fr. Brown tanár vezetése mellett, hat hallgató két kérdést intézett az egyetemi hallgatókhoz: 1.) Iskolai nevelésére visszaemlékezve, véleménye szerint, mi hatott alakítólag legerősebben személyiségére pozitív, vagy negatív irányban? 2.) Tapasztalatai alapján mit tenne a jellemnevelés tervszerű, gyakorlati, helyes irányba terelése érdekében? A kiküldött kérdőívekre 300 írásbeli válasz érkezett, amelyeket Brown irányítása mellett tudományosan feldolgoztak. A statisztikai táblázatokkal és eredeti szövegekkel bizonyított végső megállapítások igen érdekesek és értékesek. Kitént, hogy a jellem fejlődésében a tanár személyisége fontosabb szerepet játszik, mint a tanulmányi anyag, legalább is erre vall, hogy 169 válasz emeli ki a tanár jótékony hatását és csak 50 beszél a tananyag kedvező hatásáról.

Szembetűnő, hogy az egyetemi hallgatók közül 123 hangsúlyozza az iskolán kívüli hatások jelentőségét a jellem fejlődésében, ami azt jelenti, hogy az iskolán kívüli környezetnek nem eléggé méltányolt jellemnevelési értéke van.

Fontosnak tartják a vallomások az anyagközlés módját, amennyiben a hallgatók kétharmad része panaszkodik arról, hogy a helytelen tanítási módszer igen kedvezőtlen hatást gyakorolt jellemére. Ezért szükségesnek tartják, hogy vizsgálat tárgyává tegyék a módszertani és tanítástani hibákat és javításukról gondoskodás történjék. A visszaemlékezők, tapasztalataik alapján, azt ajánlják, hogy a tanítást és nevelést a mindennapi élettel közvetlenebb kapcsolatba kell hozni. Különösen figyelembe veendő az egyéni különbözőség. Lehetőség szerint már a tantervnek számolnia kell a tanuló szükségleteivel. Sokat tenne ezirányban az osztálylétszám csökkentése, az az egyévi tanácsadás és vezetés tökéletesítése. A válaszokból megszívlelésre méltóan cseng ki, hogy a szülői ház és az egyház kedvezőbb hatást gyakorolnak a jellemfejlődésre, mint az iskola. A megállapítások kétharmada azt bizonyítja, hogy a büntetés nem hat jótékonyan a jellemre. Az iskolai nevelés sokszor két kellemetlen és káros eredményt idéz elő: féltelmet és csökkentértékűségi érzelmet vált ki, amelyek nyomán a tudat alatt engedetlenség, tiszteletlenség és gyűlölet lappang.

Dr. Bittenbinder Miklós.

VEGYES

„A néma nemzet.” Dr. Balogh József több idegennyelvű magyar folyóirat szerkesztője előadást tartott Szegeden a „néma nemzetéről”, vagyis édes magunkról, Magyarországról, s kifejtette, hogy más és nagy nemzetek között való érvényesülésünk legelső sorban nyelvtudásunktól függ. Előadásában oly sok hangot ütött meg, hogy pedagógiai szempontból is érdemes visszatérni a kitűnő előadó eszméire. Nem vitás, hogy minél kisebb egy nép és nemzet, annál inkább szüksége van fiainak idegen nyelvtudására, különösen, ha oly nyelvcsaládba tartozik, mint a magyar. A nemzetnevelés végső célkitűzéseinek szempontjából — tehát nagy fontosságot kell az iskola (a középiskola) ez irányú tevékenységének tulajdonítanunk. Nem közömbös a nemzetnevelés érdekeinek szempontjából, mily élő idegen nyelvekkel ismerkedik meg iskolánkban a jövőendő nemzedéknek különösen az a rétege, melytől mindenki az irányítás átvételét várja. Nem mindegy az, vajjon a német, angol,

olasz vagy francia nyelv útravalójával bocsátja ki az „életbe” ifjúságunkat az iskola és ugyancsak nagyon megfontolandó az a kérdés is, vajjon mily módszerrel történik az idegen élő nyelvek tanítása és minő eredménnyel? Balogh József előadását az általában vett aktualitáson kívül még az is érdekessé tette, hogy a közoktatásügyi miniszter, ismeretes célkitűzésében a modern nyelvek gyakorlatias tanítását tette feladatává középiskoláinknak s ezt a feladatot különválasztani kívánja a modern nyelvű irodalomtanításnak tisztán „művelő” (esztétikai) jellegű eddigi céljaitól. Ez a felfogás, úgy látszik, egyre jobban uralkodóvá válik a közvéleményben is, mely általában mindig is azt kívánta s várta az iskolától, hogy gyakorlati nyelvismereket nyújtson, vagyis, hogy megszólaltassa idegen nyelven is a „néma nemzetet.” A modern nyelvek gyakorlatias célú tanításának eszméje azonban a tisztán „általános műveltségre” vezető középiskola elméletével nem egyeztethető

össze minden nehézség nélkül. A magyar művelődést nyújtó középiskola klasszikus elméletirője, Fináczy Ernő valamikor nagy határozottsággal hirdette; hogy „a középiskola nem nyelviskola,“ — mert igazi rendeltetése a humánus műveltség megalapozása a növendékekben. . . Ez a probléma, mint látjuk, eleven erővel él a köztudatban is és nemcsak a hivatásos nevelőket foglalkoztatja. A végső megoldást a közoktatás irányítóinak és munkásainak közösen kell megtalálniuk s nem kétséges előttünk, hogy a megoldás bizonyos kompromisszum alakjában fog létrejönni és törekedni fog megtartani az idegen modern nyelvek irodalmának tartalmi értékeit is: a maga számára, meg a nyelvi gyakorlati készséget is minél nagyobb mértékben kifejleszteni. — Egy más érdekes gondolat is felkeltette a neveléstudomány szempontjából vizsgálódók figyelmét Balogh József előadásában. Balogh József — szinte az antik bölcs bánatával — siratja a magyar stílus és szónoklat hanyatlását; ugyanakkor azonban, mikor a szónoklat jelentőségét szinte a klasszikai ókor szemével nézte, nem feledkezett meg ennek a műformának modern jelentőségéről sem. Eszünkbe juthat, hogy korunk néhány jellegzetes államilakulásában a „vezéreknek“ és szónokoknak mily nagy szerep jut. A régiek a politikai vezérszerepnek, az államalkotás- és irányításnak egyik lényeges kellékét és összefoglalását épen a „szónokban“ látták, — de úgy látszik a mai időkben is sokan gondolnak arra, hogy a társadalom és állam vezetőit fel kell szerelni a szó hatalmával és művészetével. Törekednünk kell azonban, hogy a szó nemes művészete népcsalássá, demagógiává ne fajulhasson, s hogy a korszerű, tömegszuggeratívóvá fajult pszichoteknikává fokozott szónoklatot visszavezethessük a régi nemes eszmei magaslathoz, mely a szónokoknak ebben a meghatározásában nyert

kifejezést: „orator est vir bonus“. A szónokoknak mindenekelőtt „jó embernek“ kell lennie, azaz magasrendű erkölcsi személyiségnek. Az iskolának nem agitátorokat és brávókat, hanem értékes személyiségeket kell nevelnie.

V.

Újabb adatok a bejáró tanulók problémájához.

„A bejáró tanulók“ című értekezésemben¹ feldolgoztam az 1934/35. tanév középiskolai értesítőinek a bejáró tanulókra vonatkozó statisztikai adatait s az igazgatói jelentések és a saját megfigyelésem alapján igyekeztem rámutatni azokra a hatásokra is, amelyek a bejárással kapcsolatosak. Már egy év adatainak a feldolgozása is azt mutatja, hogy a kérdés vizsgálata közben súlyos anomáliákkal találkozunk és hogy a bejárásnak — még a miniszteri rendelet engedélyezte keretek között is — egészségügyi, tanulmányi és erkölcsi téren egyaránt veszélyes hatásai lehetnek.

Nem érdektelen tehát a további adatok feldolgozása sem, hogy majd több év adatai alapján állapíthassuk meg, vajjon emelkedik-e vagy csökken a bejárók száma, vajjon az illetékesek tettek-e megfelelő intézkedéseket a bejáró tanulók számának a csökkentésére, másrészt a káros hatások ellensúlyozására, s hogy ezen intézkedéseknek megvolt-e a várt eredményük.

Ez alkalommal az 1935/36. tanévi értesítők adatait állítottam össze. A kívánt teljességet most sem érhettem el, mert csak 153 iskola értesítője állott rendelkezésemre. Ha nem számítjuk a 3 katonai reáliskolát, ahol nincs bejáró tanuló, akkor csak 10 intézet értesítője hiányzik, ezeknek az adatai pedig nem

¹ Megjelent „Tanulmányok a neveléstudomány köréből“ (Acta: Sectio Philosophica; Tomus VIII., Fasc. 1.) 83—104 lapjain. Szeged, 1936.

sokat változtathatnának az eredményen. Sokkal nagyobb baj azonban, hogy 25 iskola értesítője ismét nem közöl adatokat, holott egyik-másikban feltétlenül lehet elég sok bejáró tanuló, legalább is erre következtethetünk az igazgatói jelentések idevonatkozó megjegyzéseiből.

Az adatokat is közlő 128 intézet közül egyben, a községi ág. h. ev. lg.-ban, nincs bejáró tanuló, míg a többi 127 iskolában 8188 a számuk.

A tíz legtöbb bejárót felmutató intézet a következő: 1.) mátyásföldi egyes. g. 87.1 %²; (ha az összes tanulók százalékát vesszük — tekintve, hogy sok az előadásokat látogató leány — magántanuló s ezek között is akadhat esetleg vidékről bejáró — akkor is 72.4 %); 2.) aszódai ág. h. ev. g. 64.7 %; 3.) budapesti áll. Szt. László g. 53.1 %; 4.) jászapáti kir. kat. g. 50.2 %; 5.) salgótarjáni Chorin F. g. 47.9 %; 6.) tatabányai kegyesr. g. 41.5 %; 7.) rákospalotai Wagner M. g. 41.4 %; 8.) budapesti áll. Széchenyi I. g. 37.6 %; 9.) újpesti áll. lg. 34.2 % (mint az előző évben, a leányiskolák között most is ez a legnagyobb százalékú); 10.) miskolci ref. g. 33.4 %.

Legkevesebb bejáró volt a következő intézetekben: 1.) soproni orsolyarendi lg. 0.7 %; 2.) debreceni r. kat. lg. 1.3 %; 3.) csongrádi áll. g. 1.6 %; 4.) egri ciszt. g. 2.3 % (előző évben a fiúiskolák közül a legkevesebb bejárója volt); 5.) budapesti érs. kat. g. 2.9 %; 6.) budapesti gyakorló középiskola 3.1 %; 7.) pécsi jezsuita g. 3.4 %; 8-9.) debreceni áll. g. és pécsi „Miasszonyunk“ lg. 3.6 %; 10.) budapesti közs. Ráskai Lea lg. 3.8 %.

A bizonyítványt nyert nyilvános tanulók 0-10 %-a járt be vidékről az iskolák 37.5 %-ában (38.5)³; a száza-

lékszámok középértéke: 6 (5.9); 10-20 %-nyi bejáró volt az iskolák 34.4 %-ában (37.7); a középérték 13.9 (14.2); 20-30 % között vannak a bejárók az intézetek 18.7 %-ában (16.4); a középérték 24.2 (21.1); 30 %-on felüli bejáró tanuló van az intézetek 9.4 %-ában (7.4); a középérték 46.2 (41.2).

Az országos átlag 15.9 %, tehát az előző évhez viszonyítva 1.3 % az emelkedés.

Ezt az emelkedést egyébként már az egyes kategóriák százalékának és a középértékeknek a változása is mutatja. A két alacsonyabb kategóriában csökkent a bejárók százaléka, ellenben a két magasabban emelkedett; a középértékek pedig egy kategória kivételével emelkedtek.

Mindkét tanévről 113 intézet adatai állottak rendelkezésemre. Ezek közül emelkedett a bejárók százalékaránya 66 iskolában (58.4 %), csökkent 45-ben (39.8 %), nem változott 2-ben (1.8 %). Az egy iskolára eső átlagos emelkedés 2.6 %, míg a csökkenés csak 1.6 %. A legnagyobb csökkenés 4.1 %, ezzel szemben a legnagyobb emelkedés 17.3 % (miskolci ref. g.).

Ez a néhány adat is szembetűnően igazolja azon állításunkat, hogy a bejárók száma évről-évre emelkedik, az egy-egy iskolában mutatkozó csökkenések ellenére is.

Általában kevesebb a bejáró a leányiskolákban. Kitérnek ez a legtöbb és legkevesebb bejárót felmutató iskolák felméréséből is, de még jobban látjuk azt, ha külön-külön vesszük nemek szerint az iskolákat. A leányiskolákban (33 intézet) 9.4 %-a a bejárók átlaga, a fiúiskolákban viszont csaknem a kétszerese: 18.2 %. Ezt a tényt kedvezőnek kell tartanunk, mert a leányokat az utazgatással kapcsolatban feltétlenül több káros hatás érheti, mint a fiúkat.

Az 1934/35. tanévi adatok ismertetése során több példát hoztam fel arra

² Az osztályozott nyilvános tanulók százaléka értendő.

³ Zárójelben mindenütt az előző évi adat.

vonatkozólag, hogy iskolavárosból iskolavárosba utaznak a tanulók. Az ott felsorolt esetek kivétel nélkül ismét megtalálhatók, sőt újabb példákkal egészíthetők ki: Nyiregyházáról Debrecenbe (49 km.!), Kaposvárról Dombóvárra és viszont, Jászberényből Jászapátiba, Keszthelyről Sümegre, Sopronból Szombathelyre, Hatvanból Budapestre, Újpestről és Rákospalotáról Vácra utaznak naponta egyes tanulók.

Hasonlóképpen megtaláljuk azokat az eseteket is, amikor iskolavároson át utaznak tanulók más városba, vagy pedig sokkal távolabbi iskolába járnak, holott a közelebbi az otthontól való távolság, a vonaton töltött idő, stb. szempontjából egyaránt kedvezőbb volna.

A bejárással kapcsolatban felmerülhetők szempontokat külön-külön vizsgálva (indulás, visszaérkezés időpontja, iskolaszékhely és otthon közötti távolság, stb.) szintén nem látunk semmiféle javulást. Az igazgatói jelentésekben sem találunk olyan újabb, említésre méltó intézkedést, ami már megne lett volna, sami esetleg alkalmas lehetne a bejárési anomáliák orvoslására. Egyébként is az értesítők nagyon mostohán kezelik ezt a kérdést, csak kötelességszerűen, egy-két sablonos mondattal emlékeznék meg a bejárókról, sőt egyik iskola már harmadik éve szóról-szóra ugyanazzal a szöveggel számol be róluk.

Pedig minden iskolában, minden tanévben merülhet fel a bejárókkal kapcsolatban egy-egy jelentős momentum, ami esetleg speciálisan csak egy iskolára vonatkozik. És ott vannak azok az adatok, amelyek az u. n. „Tanulmányi kérdőívek”⁴ feldolgozása és közlése útján minden iskolára vonatkozólag értékes adatokat nyújthatnának s alapul szolgálhatnának a pontos, minden kérdésre kiterjedő országos statisztika összeállításához. Ugyanúgy az iskolaorvosai

vizsgálatok eredményeinek a közlése is fontos volna, amint azt a magyaróvári vizsgálatok igazolják.

A magyaróvári kegyesrendi g.-ban az iskolaorvos 290 tanuló közül 114-nél (39.3 %) szívtagulást (bal szívizomzat megvastagodása, bal szívgyomrocscs kitágulása) állapított meg, aminek okát elsősorban a túlzott kerékpározásban látja: „Az iskolába járó tanulók legnagyobb része kerékpározik, sokan a vidékről járnak be . . .

Ez és az ehhez hasonló diagnózisok mind egy-egy mementó a bejáró tanulókra vonatkozólag. Úgyszintén az a megállapítás is, amit az egyik igazgató tett: „A bejáró tanulók maholnap egész külön kaszt kezd lenni . . . (szarvasi ág. h. ev. g.)

Már maga ez az egy mondat oly erős ítéletet mond a bejárás intézményéről, az osztályszellem, az iskola szelleme, az iskolai közös munka, stb. szempontjából oly élesen világítja meg annak káros voltát, hogy ha egyéb hatása nem is volna, akkor is minden felelős tényezőnek törekednie kellene tőle telhetően a bejárás megszüntetésére. Újra csak azt hangoztathatjuk, hogy a kérdés sokkal több figyelmet érdemelne, mint amilyenben az általában részesül, mert ahogy ezidén is megkövetelte az utaztatás a maga halálos áldozatát (budapesti bolyai g.), ugyanúgy — csak sokkal nagyobb számban szedi évről-évre a lelki áldozatait is.

Szalkai Zoltán.

Szünidei továbbképző tanfolyam kereskedelmi iskolai tanárok részére. A kereskedelmi iskolai tanárság továbbképzése lelkes apostolának, Dr. Dengl János egyet. tanár vezetése és irányítása mellett 110 magyar és történelem szakos tanár 1936. aug. 24 - 1936. szept. 5. között szünidei továbbképző

⁴ L. I. m. 94. l.

tanfolyamra gyűlt egybe a Thököly-úti gyakorló iskolában. A magyar nyelvnek és történelemnek a felső kereskedelmi iskolában különös központi helye van az általánosan művelő tárgyak között, másrészte szakok tanárai jórészt középiskolai képesítésűek, kiknek tájékozottságát a gazdasági élet irányába akarta kiegészíteni a tanfolyam. Az előadások felölték az irodalomtörténet, a történettudomány és közgazdaságtan újabb problémáit és eredményeit, megvilágították a szakiskola helyét a köznevelésben, helyet kapott ezenkívül a magyar fogalmazás és irodalom s a történelem tanításának módszere is. A tanfolyam előadói voltak: Dengl János dr, Pintér Jenő dr, Vincze Frigyes dr, Pongrácz Elemér, Kovács Ferenc dr, Szakáll Zsigmond dr, Hoffmann Edith dr gr. Teleky Pál dr, Farkas László dr, Imre Sándor dr, Heller Farkas dr, Horn József dr.

vl.

A szegedi tankerület második továbbképző tanfolyama. 1936. október 13-án kezdődött meg s nyolc előadólátással 1936. dec. 1-én fejeződött be a szegedi tankerület második továbbképző tanfolyama. A megnyitáson részt vett dr. Kisparti János, a tankerület kir. főigazgatója, Dr. Erdélyi László, az egyetem rectora több professzorral s a tankerület főbb vezetői több mint négyszáz lelkes pedagógus élén. A második előadáson megjelent Dr. Körösy László miniszteri tanácsos, a középiskolai ügyosztály vezetője is. A hallgatóság sorában, mely túlnyomórészt Szeged nevelőiből került ki, szép számmal jelentek meg a közeli városok és falvak nevelői is, tanujelét adva annak az új és fáradságot nem ismerő lelkes törekvésnek, melynek jegyében az egész előadásorozat lefolyt.

Az első előadó **Dr. Kisparti János**, a tanfolyamot megnyitó kir. főigazgató

volt, aki rámutatott a nevelő tudományos műveltségének fontosságára, s az egyetemi gondolat érvényesítésének nagy szerepére a nevelői gondolkodásban. Ezek biztosíthatják csak a tanítási anyag nagy terjedelme és heterogén volta mellett azt a koncentrációt, amit mechanikus módon nem lehet megteremteni, s csak ezek segíthetik el a nevelőt a célkitűzések tapasztalatfeletti eleméig. *Nevelés és világnézet* c. második előadásában azt fejtette ki, hogy a nevelés gyakorlatában mindinkább tért hódító specializálás szükségessé teszi a nevelés valamilyen egységesítő szempontját. Ez természetszerűleg csak világnézeti, közelebbről vallásos világnézeti lehet. A vallásos világnézet ad csak igazi érték rangsort, s ennek alapján ez láttatja csak egységben a nevelés különböző funkcióit.

Dr. Deér József egy. ny. rk. tanár *A nemzeti öntudat kifejlődése a társadalomban* c. előadásában a történelmi fejlődés során vizsgálta a nemzeti öntudat lassú és fokozatos jelentkező jelenségeit.

Dr. Erdélyi László, az egyetem rectora *A nemzeti történelem nevelő hatása* c. első előadásában rámutatott arra a szomorú jelenségre, hogy valódi történetismeret nélkül milyen keserves félreértések támadhatnak, s az igazság-hamisítás akaratlan hirdetője lehet a nevelő is. Ennek elkerülésére ill. bemutatására tartotta meg második előadását *Történelmi diagnosztika* címen, melyben a történettudomány jelenlegi nagy alaposságára is felhívta a hallgatóság figyelmét.

Dr. Kogutowicz Károly egy. ny. r. tanár *A magyar tájak és lakosságuk* c. előadásában új szempontokra és módszerekre utalt földrajztanítással kapcsolatban. A gyermek előtt kell tartalommal kitölteni a tájat, s a kultúrtörténet fázisait mintegy filmszallagon lepergetve kell eljuttunk a mai kultúrtájig.

Dr. Kramár Jenő egy. ny. r. tanár
Az *ideges gyermek*-kel foglalkozott, s rámutatott a neuropathia lényegét alkotó három jelenségre: a fokozott ingerlékenységre, a kóros fáradékonyságra és az idegrendszer kóros reflexek rögzítésében mutatott hajlamosságára. A megelőzés és kezelés módjaira is rámutatott az előadó, különösen hangsúlyozva a szülők helyes magatartásának és nevelési eljárásának szükségességét.

Dr. Mester János egy. ny. r. tanár két előadásában foglalkozott *A tanulás telektanával*. A tanulást, mint meghatározott képzetsorok és gondolatsorozatok belső megjelenítését, felidézését és felismerését tárgyalta. A tudatalatti segítések és gátlások teljesebb ismerete nagyon szükséges a tanítóknak. Azután a lelki műveltségnek, a plaszticitásnak a problémáját fejtegette az előadó.

Dr. Mészöty Gedeon egy. ny. r. tanár *Irodalmi szöveg nyelvi magyarázata* címmel két előadásban az egyes tárgyak között fellelhető kapcsolatokra kívánt rámutatni. Konkrét példában: az ómagyar Mária siralom versein keresztül utalt a nyelvtörténet és irodalomtudomány, a régi latin és magyar irodalom, sőt néprajz kapcsolatára és arra a tényre, hogy a nevelő tudományos felkészültséggel a legheterogénebb tárgyak között is szolgálhatja a koncentráció gondolatát.

Dr. Sik Sándor egy. ny. r. tanár három előadásban foglalkozott *Az irodalom és a nevelő*, *Az irodalom és az élet*, *Az irodalom és a magyarság* problémájával. Az irodalomtanítás célja az irodalom megszerettetése, izlésnevelés, a magyar szellem fejlődésének és nagy írói egyéniségeinek bizalmas megismerése. Az irodalom élménnyé válására vezesse a nevelő a tanulót. A nagy magyar egyéniségek példák legyenek. Beszélt még az előadó a magyar jellemek, magyar problémák, a magyar sors és a magyarság hivatásának kérdéseiről az irodalommal kapcsolatban.

Dr. vitéz Surányi-Unger Tivadar egy. ny. r. tanár *Közgazdaság és nemzeti élet* címen az egyéni és társadalmi gazdálkodás közötti alapvető különbségeket mutatta be. Utalt a szaktudás igen nagyfokú hiányára nálunk. A *Gazdasági elméletek és a társadalom* c. előadásában a gazdasági szabadság és az állami tőkegazdaság közötti választúton álló Magyarország helyzetével foglalkozva figyelmeztetett arra, hogy a legelkiismeretesebb gonddal kell mérlegelnünk gazdaságpolitikai rendszabályaink legmélyebb világnézeti alapjait.

Dr. Várkonyi Hildebrand egy. ny. r. tanár *A gyermeklélektan mai állása* c. előadásában beszélt a gyermek és ifjúkor szakaszokra való osztásának problémájáról és tartalmi jellemzését adta az egyes szakaszoknak. Utána a gyermeki intelligencia egyes megnyilvánulási fázisairól szólt.

Az előadássorozat Dr. Kisparti János tankerületi-ir. főigazgató zárószavai után Dr. Ébner Jánosnak, a Szegedi Pedagógusok Köre főtítkárának a főigazgatóhoz intézett köszönőszavaival fejeződött be.

Dr. Téglás Jenő Béla

Meseesték a szegedi tanyavilágban. Általános panasz az, hogy a falun, tanyán élő lakosságunk érzelmi és kedélyelete szegény s ezért sokan rideg lelkűnek is tartják. Az egységes nemzetnevelésnek éppen azért egyik legfontosabb feladata az érzelmi és kedélyélet gazdagítása. Különösen nehéz ennek a feladatnak a megoldása az iskolán kívüli népművelés keretében, ahol nélkülözzük az iskolai munka adottságait (a rendelkezésre álló tekintélyes időt, a tankötelezettséget stb.) A feltornyosuló akadályok ellenére az iskolán kívüli népművelés minden alkalmat megragad, hogy a még primitív lelkekben is megrezegtesse azokat a húrokat, amelyek a köznapi élet nagy küzdelmében

nem szólnak meg. A cél elérésére beállítja az ünnepélyeket, a műkedvelői előadásokat, a kultúrdélutánokat, énektanfolyamokat, táncanfolyamokat, a népi játékokat, a népkönyvtárakat s gondoskodik a nehéz életküzdelemben elfásult lélek felüdítéséről is. Ennek a céltudatos munkának eredménye természetesen csak évek múltán jelentkezhet. A népművelési előadók egyre keresik annak módjait, hogy minél eredményesebben férközhessenek hozzá a falun, tanyán élő lakosság lelkéhez. Érdekes kísérletet végeztek ebben az irányban Énekes László és Énekes Lászlóné áll. tanítók, akik Szeged tanyavilágában, a kancsalszéli áll. el. iskolánál meseestéket rendszeresítettek. Az esti ismeretterjesztő előadások, vagy tanfolyami órák után a hallgatóság továbbra is együttmarad, s szomjúhozó lélekkel hallgatják az előadók ajkáról elhangzó szebbnél szebb magyar meséket, mindig újabb mesét kérnek és alig akarnak eltávozni az iskolából. Laikus szemlélő ebben primitív kultúrtevékenységet lát csak, de a szakember szeme felismeri, hogy Énekes Lászlóéknak ez a munkája az érzelmi és kedélyélet gazdagításának, tiszta örömök nyújtásának szolgálatában áll s munkájuk éppen ezért igen értékes népművelési tevékenység.

hj.

A flúközepiskolák magyar nyelvi érettségi dolgozatai. Azoknak az értesítőknek tanulsága szerint, amelyek a megfelelő adatokat közlik (1934/35-ben 38, 1935/36-ban 44), az utóbbi két esztendőben az írásbeli érettségi vizsgálaton a magyar és a helyette választható történelmi, illetőleg természettudományi tétel viszonya a következő: 34/35-ben 1181 jelölt közül a magyar tételt 878, a történelmit 174, a természettudományit 129 dolgozta ki; 35/36-ban a megfelelő számok a következők: 1343;

1124, 149, 70. A százalékos megoszlás ezeknek megfelelően:

34/35. m.	74,4,	t.	14,7,	termt.	10,9	%
35/36	83,7		11,1		5,2	%

Magyar és történelmi tétel közül választhatott 34/35-ben 19 intézetben 553 jelölt, 35/36-ban 24 int.-ben 684 j.; közülük a magyart választotta a jelöltek 68,5, illetőleg 72,8 % -a. Azokban az intézetekben, amelyekben a magyar és a természettudományi tételei közül lehetett választani, a magyar tételt a jelöltek 79,5, illetőleg 89,3 % -a dolgozta ki.

34/35-ben: 1.) minden jelölt a magyar tételt választotta 9 int.-ben; 2.) a második tételt 10 % -nál kevesebb jelölt választotta 9 int.-ben; 3.) 10—25 % 8 int.-ben, 4.) több mint 50 % 6 int.-ben (tehát sorban az intézetek: 23,7 — 23,7 — 21,1 — 15,8) Ugyanezek az adatok 35/36-ra: 1.) 6 int.; 2.) 18 int.; 3.) 7 int.; 4.) 1 int. (az intézetek 13,6 — 40,9 — 15,9 — 2,3 % -a.)

Némi tájékoztató értékük már ezeknek az adatoknak is van, csak azt sajnáljuk, hogy az értesítők nagy része e tekintetben hiányos, s így a megoszlást országos viszonylatban nem látjuk.

tb.

Felvilágosítást kérünk!

Az 1935/36. tanévről szóló középiskolai értesítők egyikében, az V. osztály magyar írásbeli dolgozatainak címei között olvassuk a következőket: *Hogyan végeznék kutatást a rákbetegség kórokozója után, hogyan számolnák be az eredményről? — Az orosz-francia háború* (Csajkovszkij 1812-es nyitánya hangfelvételének meghallgatása után: történetírás a zene eszközeivel).

Azt hiszem, minden magyar szakos tanár köszönettel venné, ha felvilágosítást kapna arra nézve, mi vezette szakársunkat eme tételek kitűzésénél, hon-

nan vették az V. osztály tanulói a dolgozat anyagát és hogyan dolgozták azt fel.

tb.

Budapest székesfőváros polgári iskolái számokban. (Dr. Palócz A. Budapesti Polgári Iskola. I. évf. 1. sz.)

Az 1935/36. tanévben 22308 rendes és 341 magántanuló iratkozott be 24 polgári fiú és 28 polgári leányiskolába. A főváros a törvényes kötelezettség alapján 6,691.112-30 P-t — a 31 milliós kultúr-budget $\frac{1}{5}$ részét — költötte a polgári isk.-ra. Ebből 1,192.079-30 P. dologi kiadás volt. A tanulók megoszlása a szülők lakóhelye szerint: budapesti a fiúknál 9199 tanuló, (lányoknál 10.218);

szomszédos községbeli 1315 (958), más községbeli 133 (175), külföldi 11 (31). Egy tanulóra 304-10 P-t költött a főváros. A nem fővárosi szülők gyermekeire tehát 797.046-10 P-t. A 77 községből bejáró 2661 tanuló 400-as átlaggal 6 önálló iskolának felel meg. „... A környékről bejáró tanulók részére 6 intézetet tart fenn a főváros, noha a szülő nem adófizető polgára. . .” A 77 község nemzetiségek szerint így oszlik meg: magyar 42, német 17, tót 16, szerb 2. A 35 nem magyar község gyermekeire 231.116 P-t áldozott a főváros. Az 1935/36. tanévben volt: 4 felügyelő igazgató, 53 polg. iskolai igazgató és 746 rendes tanár.

w.

A gyakorló középiskola tökéletesítése

Minden iskolareform egyezik abban a közös gondolatban, hogy a jó iskola tulajdonképpen a jó tanár. S csodálatos: a kivitelben a reformok mégis többnyire más utakon szokták keresni az iskola megjavításának módzatait. Pedig ha fontos is a külső keret, ha szükséges is az adminisztráció, a tanügyi közigazgatás átszervezése, a tananyag kiválogatása és megrostálása, a heti óraszámok tologatása, megfelelő utasítások kiadása, — mégis mindennél előbbrevaló, mindennél fontosabb volna jó tanári gárda megteremtése, mert e nélkül úgyis hiábavaló papirosintézkedés marad a közoktatási reformok minden rendelkezése.

Né áltassuk sem magunkat, sem a közvéleményt, sem hivatalos hatóságainkat azzal, hogy a középiskolánál dolgozó mai tanári gárda jó. De rögtön tegyük hozzá, hogy ennek nem a tanárság az oka. Mert mindaddig, amíg a tanári pályát kívánatosná nem tesszük, amíg az oda készülöket szigorúan ki nem selejtezzük, amíg a tanárképzést a kor követelményeinek megfelelően át nem alakítjuk és amíg a tanárság gondtalan megélhetését, teljes anyagi és erkölcsi függetlenségét nem biztosítjuk, — addig hiába várja a társadalom, hogy a jövő nemzedéket ne csak hivatalos, hanem hivatásos pedagógusok neveljék.

Egy megfelelő, új tanári gárda megteremtésének fentebb felsorolt feltételei közül mindegyikről szükséges és hasznos volna külön értekezéseket írni s a kapcsolatos kérdéseket érdemes volna részletes ankétéken megvitatni. Én most csak az egyikre, a tanárképzésre, szeretném a figyelmet ráirányítani. Sőt még itt is teszek megszorítást és a tanárképzés négy nagy műhelye, — az egyetemi szakképzés, a tanárképzőintézet, a gyakorló jelöltek képzése és a már működő tanárok továbbképzése, — közül csak a gyakorló középiskolát próbálom vizsgálat tárgyává tenni.

A mai helyzetet az 1924. évi XXVII. t.-c. 6. §-a értelmében kiadott 17104-IV.-1933. sz. miniszteri rendelet szabályozza. E szerint a tanárjelölt tanulmányainak ötödik esztendejét a tanárképzőintézettel kapcsolatos gyakorló középiskolában tölti s ez idő alatt egyrészt elméleti képzésben részesül, amennyiben gyakorlati theoretikumot hallgat a gyakorlóiskola igazgatójától heti 2 órában, foglalkozik szaktárgyai módszertanával heti 1—2 órában és egy féléven át heti 1 órában iskolaegészségtant hallgat, — másrészt mint a gyakorló középiskola tagja gyakorlati képzést kap, amelynek eszközeiül a hospitálást, a vezető tanárokkal folytatott megbeszélést, a próbatanítást, a próbatanítással kapcsolatos értekezleteket és az intézeti teendőkben való segédkezést jelöli

meg a miniszteri rendelet. A jelölt egyidejűleg készül természetesen pedagógiai vizsgálatára is.

A Szabályzatban foglalt utasítások megfelelnek a modern kor követelményeinek és az adott magyar körülményeknek, bár tagadhatatlan, hogy még a rendelkezések leglelkismeretesebb megtartása esetén sem lehet elegendőnek minősíteni azt az útravalót, amivel a jelölt kilép a gyakorló középiskola kapuján. Legnagyobb baj az, hogy (csak a férfitanárokat tekintve) négy egyetemünk mellett mindössze két valóban gyakorló középiskola van, amelyekben a vezető szempont a tanárjelöltek képzése: a budapesti és a pécsi. Ezek közül a budapesti a nyolc osztályhoz és 250 tanulóhoz 1934/35-ben beosztott 109 tanárjelöltjével túlsúlyolt, a pécsi pedig a 13 osztályba 490 tanuló mellé beosztott 15 jelöltjével néptelen. A debreceni református gimnázium és a szegedi Baross Gábor reál-gimnázium a maguk 20, illetve 16 tanárjelöltjével mint más főcéllal működő középiskolák nem teljesíthetik tökéletesen feladatukat a gyakorlati tanárképzés terén.¹

Ezen kétféleképpen lehetne segíteni. Vagy csak egyetlenegy gyakorló középiskolát tartunk fenn, természetesen Budapesten és oda osztjuk be az összes magyar tanárjelölteket, vagy létesítünk mind a négy egyetem mellett gyakorló középiskolákat, de a félmegoldások fényűzését a magyar szegénység sehogysem vállalhatja. Hiszen elmondhatatlanul fontos volna az, hogy a jövőben magyar társadalom vezető intelligenciájának nevelésére hivatott középiskolai tanárság mindazt a felkészültséget meg tudja szerezni, amire fontos hivatása teljesítése közben szüksége lehet. Erre az anyagi áldozatot sajnálni nem lehet és nem szabad. Inkább 100 magyar középiskola nélkülözzön felszerelésben, de a gyakorló középiskolának meg kell adni, amire szüksége van, mert a jól előkészült tanár gyenge felszerelés mellett is sokkal különb eredményeket fog elérni, mint a gyengén felkészült a legfényesebb keretek között.

Az én szerény véleményem szerint helyesebb volna egyetlenegy, de elsőrangúan felszerelt gyakorló középiskola fenntartása, mint négyé, ha azok nem lehetnek tökéletesek. Egyébként is kíváncsian lenne, hogy a középiskolai tanárok tanulmányaik folyamán legalább egy esztendő az ország fővárosában töltsenek el. S nem is lehet elvi akadály annak, hogy a vidéki egyetemeken végzett bölcsészettanhallgatók is a budapesti gyakorló középiskolában töltsék el jelölti évüket. A tanári pályát választók megfelelő szelektálása esetén, de a szükséglethez alkalmazkodva is, évenként úgysem volna szükség száznál több gyakorló tanárjelöltre.

A felvételre alkalmasnak minősített jelölteket a legszigorúbb katonai fegyelem alá helyezném egy esztendeig. Internátusszerű elhelyezéssel állandó, erős elfoglaltságban tartanám őket a leghatározottabb időbeosztás mellett. Legvilágosabb lesz talán, ha megadom egy munkanap teljes programját az ideálisnak elképzelt gyakorló középiskolában.

¹ A cikk megírása óta 1936. szeptemberében megnyílt a debreceni gyakorló középiskola is.

Reggel 6 órakor felkelés, 45 perc szabadtéri gimnasztika, fürdés, öltözködés, reggelizés a tanítás kezdetéig. Minden délelőtt átlag két óra hospitálás. A hat tanítási óra alatt fennmaradó időből két óra készülés a pedagógiai vizsgálatra, két óra tervszerű önálló tudományos foglalkozás. A tudományos foglalkozás idején a jelöltek közül alkotott ötös csoportok a létszám szerint részükre arányosan kiosztható napokon beosztást nyernek az igazgatói irodába az ügykezelés elsajátítására. Délután 14—16 óráig szabad foglalkozás, 16—17 óráig korrepetálás a gyakorló iskola mellett működő internátusban és day schoolban, 17—19 óráig sport, 19 órától vacsoráig ismét internátusi foglalkozás, vacsora után 22 óráig közös szórakozás a tanárjelöltek kaszinójában, 22 órakor lefekvés.

Az újszerűnek látszó dolgok közül elsősorban a majdnem napi 3 órára tervezett sportolásról kell beszélnünk. Merem állítani, hogy ennek mérhetetlen előnyei volnának. Nemcsak azáltal, hogy a tantermek levegőjében és íróasztalok mellett élő tanár kedélyállapotát jótékonyan befolyásolná a sportolás, hiszen a sport biztosítja egészségünket, határozottabbá teszi fellépésünket, edzi akaraterőnket, növeli önbizalmunkat és acélozza jellemünket, de előnyösen változtatná meg a tanár és a diák közt lévő viszonyt is. Nincs korunkban a sportnál alkalmasabb eszköz az ifjúság bizalmának a megnyerésére s ezzel együtt a tanári tekintély növelésére. A tapasztalat mutatja, hogy az olyan tanárral szemben, aki csak bíraskodik egy-egy diákfootballmeccsen, már sokkal őszintébben nyílik meg a diáklélek. Hát még ha a tanár néhány szettet teniszszek a diákkal, vagy vív egy-két kardasszót! A könnyen hevülő diáklélek rajongani tud az ilyen tanárért és szívesebben megy utána még a matematika órákon is. S miért ne foglalkozhatna a tanár úszással, vívással, teniszszekszel, evezéssel, lovaglással, célbalövésével vagy más könnyebb sporttal? Hiszen azt a rendelkezést már igazán lelkiismeretesen be kellene tartani, hogy a tanári pályára csak alapos orvosi vizsgálat után a testileg is mindenben megfelelőket kellene bocsátani! S az ilyenekkel igazán nem lenne nehéz egész életükre megszerettetni a sportot, mert belátnák, hogy ésszerű és hasznos minden tekintetben.

Ujítás volna a jelöltek internátusi foglalkoztatása is. Bevallhatjuk, hogy a nevelés munkájának csak elég csekély részét tudjuk elvégezni a tantermek falai között. Ott lefoglalja időnket a tanítás. S bármily erősen hangsúlyozzuk is a tanítás nevelői hatását, igaz marad, hogy az ifjúság lelki fejlődésében mélyebb nyomokat hagynak a tantermen kívül kapott benyomások. Az óráközi szünetek, az étkezés, az utca, a mozi, a szórakozások, a séták mind-mind nevelnek, és bizony sokszor nem megfelelően. Korunkban pedig, amikor a káros körülmények következtében a szülői ház évről évre nehezebben tud a családi nevelés súlyos feladatainak eleget tenni, az iskola köteles lesz a nevelés munkájából mind nagyobb és nagyobb részt magára vállalni. Ez pedig csak internátusok és day schoolok közvetítésével válik lehetővé.

Vidéki szülők gyermekei részére ma már nagyon sok középiskola mellett működik internátus. Szükséges tehát, hogy a jelöltek az internátusi munkával is megismerkedjenek. Hamar el fog érkezni az idő, mi-

kor nagyobb városokban a középiskolák mellett day schoolokat kell szervezni, ahová az elfoglalt városi ember reggel nyolcra beküldheti gyermekét és este nyolckor másnapra teljesen előkészítve kaphatja vissza. Ezekben a day schoolokban, épen úgy mint az internátusokban, a jelölt sokkal közelebbi érintkezésbe kerül a diákkal, mint a tanterem falai között. Itt ismerkedhetik meg igazán a diákélet problémáival, itt kerül szembe igazi nevelési feladatokkal, itt tanulhatja meg, hogy a diák nemcsak a tanterem és a pad leltári tartozéka és itt ébredhet tudatára annak a sok gyönyörűségnek, ami fészlő emberi lelkek fejlesztgetése közben nyílik a hivatásos pedagógus számára.

Joggal mondhatjuk tehát, hogy csonka az a gyakorló középiskola, amelyben a jelölteknek nem nyílik alkalmuk internátusban és day schoolban a nevelés mélyebb problémáinak megismerésére. Mereim azt is állítani, hogy egy helyesen vezetett internátus sohasem jelent anyagi terhet az iskolának, sőt inkább anyagi haszonnal járó intézménynek kell lennie. Nem tartanám kivihetetlennek azt sem, hogy a gyakorlóiskola mellett szervezett internátusban más középiskolák növendékei is lakhasanak, sőt ez előny lenne abból a szempontból, hogy a jelöltek több középiskola tanítási módszerével is megismerkedhetnének. Vonatkozik ez a day schoolra is. Ez is csak előnyt jelentene úgy szellemi, mint anyagi vonatkozásban.

Elgondolhatjuk azt is, hogy az az internátus, amelyben egy-egy vezetőtanárra pl. 32 tanuló gondja volna bízva s minden 8 tanuló mellé beoszthatnánk nevelőként 2—3 tanárjelöltet, pedagógiailag is megfelelne a legkényesebb követelményeknek s így hamarosan jóhírre, nagy létszáma tenne szert.

Bővebb indokolásra szorul a tanárjelöltek számára létesítendő kasszinó gondolata.

Jogosan panaszkodunk a miatt, hogy a tanárság a társadalmi életben nem kapja meg azt a megbecsülést, amelyet értéke és munkája szerint megérdemelne. De ha az okát kutatjuk, rájövünk, hogy ennek sok tekintetben magunk vagyunk az okai. Mert ha el is tűnt már a közéletből a cugos cipős, harmonikanadrágú, kizöldült ferencjóska öltözött, nyakkendőtlén, borotvátlan, esernyős, horpadt pincset viselő tanártípus, társadalmi viselkedésben bizony sokszor nem érjük utól a velünk egyenlő életstandardon élőket. Ne mondjuk azt, hogy ez lényegtelen! A tanárnak nincs magánélete, a tanár minden idejében, minden cselekedetével nevel. S az a tanár, aki hanyattesik a parketten, dadog és elpirul női társaságban, késsel viszi szájába a főzeléket és fehér asztal mellett a társaság céltáblája, lehet kiváló tudós vagy nagyszerű könyvtáros, de nevelni, — különösen vidéken, — sohasem lesz képes, mert a szülők és a társadalom mosolya nyomán előbb-utóbb a diákok szemében is nevetségessé válik. Nagy mértékben segítene ezen egy olyan tanári klub, ahol a jelöltek a gyakorló iskola tanáraival, azok ismerőseivel és családtagjaival esténként összejöhetnének és komoly beszélgetések mellett a barátság és a társadalmi élet oltárán is áldozhatnának. Érhet érte vád, mégis kimondom: tánckursusokat is rendszerezsíteniék tanárjelöltek számára.

A napi két óra hospitálásról nem lehet külön mondanivalónk. Ezt a mai rendszernél jobban nem lehet megoldani. Legfeljebb az lenne kívánatos, hogy egy-egy órára minél kevesebb jelölt jusson. De ha egyenletesen osztanánk el a jelölteket négy gyakorló középiskolában, vagy egy gyakorlóiskolát tartanánk és abban párhuzamos osztályokat is létesítenénk, akkor ez is könnyen keresztülvihető lenne. S ezzel még azt is elérnénk, hogy minden jelölt mindkét szaktárgyból tarthatna legalább egy-egy négyhetes próbatanítást.

A pedagógiai vizsgálatra való előkészüléshez is elegendő naponta két óra. Sőt ebbe a két órába számíthatnánk bele azt a heti 6 órát is, amelyekben a jelöltek teoretikumot, módszertant, iskolaegészségtant hallgatnának. Ezek úgyis hozzátartoznak a vizsgára való előkészülethez. Mint ahogy hozzátartozik minden tervszerű, önálló tudományos foglalkozás is, amire délelőtt is, délután is 2—2 órát szánánk.

Tudományos foglalkozás keretében foglalkoztatnánk a jelölteket kísérleti lélektannal és gyermeklélektannal. A gyakorlóiskola növendékeit kisebb csoportokban vagy egyénenként tesztekkel és más módszerekkel lélektani vizsgálatnak vetnénk alá. Ezeket a vizsgálatokat vezetés mellett a jelöltek végeznék s a vizsgálatok eredményét szintén a jelöltek dolgoznák fel. Be lehetne vezetni a IV. és VIII. o. végén az alkalmassági vizsgálatokat és lehetne szervezni egy pályaválasztási tanácsadót, ahol esetleg más iskolák tanulói is vizsgálatra kerülhetnének. Az erősen kifejlesztett iskolaorvosi intézményt kibővíteném állandó orvosi, lélektani, általában szülői tanácsadóvá, ahol az érdeklődő szülők és tanulók nevelésügyi kérdésekben tanácsot kaphatnának. Ezeken a bizalmas jellegű megbeszéléseken természetesen a jelöltek nem vehetnének részt, de a mindennapi élet által felvetett problémákat igenis meg lehetne és meg kellene velük tárgyalni a szóbanforgó személyek nevének megemlítése nélkül.

Fontos volna az is, hogy a jelölteket bevezessük a tudományos pedagógiai munkálkodásba. A középiskolai tanárság körében régi hiba az, hogy a szakképzettség és a pedagógiai készség nem képezett harmónikus együttest. A középiskolai tanár kicsit mindig lenézte a mestersegbeli tudást: a pedagógiai és didaktikai készségeit. Nem csodálkozhatunk ezen, mert mindenki csak azt szeretheti, amivel behatóbban foglalkozott. Már pedig a középiskolai tanárnak a szakműveltség megszerzése mellett alig maradt ideje, hogy pedagógiával is foglalkozzék. Szétszórt, felszínes foglalkozás maradt az is, amire a pedagógiai vizsgálatra való előkészülés kényszerítette. Helyén való volna tehát, ha legalább a gyakorló év alatt igyekeznénk a jelölttel a pedagógiát megszerettetni.

Jó eszköznek tartanám erre a célra azt, hogy a gyakorló középiskola jelöltjeivel kiadatna egy pedagógiai havi vagy heti szemlé. Ezt a szemlé megfelelő vezetés mellett úgy szerkesztenék a jelöltek, hogy mindegyikük kapna állandó olvasásra 2 pedagógiai folyóiratot és minden hónapra egy újonnan megjelent pedagógiai szakkönyvet. Ezeket a folyóiratokat és könyveket, illetve ezeknek fontosabb és érdekesebb ré-

részeit kivonatossan ismertetni kellene a szemle számára. Bizonyára a magyar iskolák és tanárok közül sok előfizetője akadna ennek a hézagpótló folyóiratnak, különösen ha olcsón lehetne közreadni s a mellett a jelöltek megszoknák a rendszeres pedagógiai olvasást. Néhány év múlva pedig, amikor a jelöltek katedrára kerültek, régi folyóiratuk megrendelésével valószínűleg önmaguk szaporítanák a szemle olvasótáborát. Kedves összetartó kapocs lenne ez a szemle a magyar középiskolai tanárság táborában. Négy gyakorló középiskola esetén hetenként felváltva adhatnák a szemle számait, ami egészséges versenyt hozna létre a négy gyakorló iskola jelöltjei, talán tanárai között is.

Könnyen kiadhatnák a jelöltek egy sorozatban a Pedagógia Klaszikusait is. Lefordíthatnák a pedagógia világhírű tanulmányait magyarra s olcsó füzetek alakjában odatehetnék a magyar nevelők asztalára. Sztintén hézagpótló munkát végeznének s amelletts saját pedagógiai műveltségüket is fokoznák. Modern Pedagógusok címen esetleg egy másik sorozatban azokat az újabb megjelenésű munkákat fordíthatnák le, amelyeknek megismerése minden magyar pedagógus számára kívánatos. Intenzív és szép munkát fejthetnének így ki a jelöltek, amelyből legnagyobb haszna a magyar középiskolai oktatásnak volna.

Mint el nem hanyagolható hasznót könyvelhetnénk el ezzel kapcsolatban azt a jártasságot, amit a jelöltek folyóiratszerkesztés és könyvkiadás körül szereznének. A tanár sohasem tudhatja, hogy mikor kerül hasonló feladat megoldása elé, — jó, ha az idevonatkozó fogásokkal, szokásokkal és rendelkezésekkel megismerkedik.

Alaposabban megismertetném a jelölteket az ifjúsági egyesületek helyes vezetésével. Ezek az egyesületek a nevelés igen fontos eszközei, hiszen itt szokhatnák meg a tanulók az önkormányzást, a másokhoz való alkalmazkodást, az önálló tevékenységet, eszmék és gondolatok termelését s azok megvalósítását. Sajnos, a középiskolákban ma működő egyesületek többnyire csak papiroson mutatnak fel szép eredményeket s a sportkörökön kívül éppen csak, hogy tengetik életüket. Eltekintve egy-két dicséretreméltó, szabályerősítő kivételtől. Nem is csuda ez, hiszen a vezető tanárok sem nagyon tudják, hogy mi volna a teendő, hogy milyen eszközökkel lehetne az ifjúsági egyesületeket étellel telíteni. Kellene tehát, hogy a gyakorló év folyamán kapják meg idevonatkozóan is a megfelelő útbaigazításokat.

Kapcsolódik ehhez a kiváló tehetségű tanulók külön kezelése is. Ha észrevesszük, hogy valamelyik tanuló különleges képességeket és hajlandóságot árul el, osszuk be egy-egy tanárjelölt mellé, hogy az külön is foglalkozzék vele, mutassuk meg, mennyire terjedhet ez a külön irányítás, ismertessük meg ennek a módját és eszközeit, mert csak így fog a katedrára kerülő tanár boldogulni az igazi tehetségek fejlesztése terén. Fontos ez, mert a tapasztalat mutatja, hogy egy-egy kiváló tehetség milyen jótékonyan befolyásolja nemcsak osztálytársait, hanem még tanárát is.

Ne mondjuk azt, hogy ilyen módon a jelöltek utolsó percét is igénybe vennénk s teljesíthetetlen követelményeket raknánk vállaikra! Igen: a cél valóban az, hogy nagyon kemény, nagyon intenzív munkára

fogjuk egy évig a jelölteket. Nem árt az ilyen rend és fegyelem a fiatal embernek! S meg vagyok győződve, hogy olyan indításokat vinne erről az évről a legtöbb jelölt, amelyek termékenyítőleg hatnának a magyar középiskolák életére. Sőt azt is merem állítani, hogy sokan szívesen még egy második esztendőre is bentmaradnának a gyakorlóban, különösen ha a tervezett szigorú fegyelmet egy összetartó nagy család életének melegségével tudnánk besugározni.

Természetesen egy ilyen gyakorlóiskola működéséhez megfelelő külső keretek szükségesek. Nem lehet megfelelő elhelyezés egy nagyváros füstös mellékutcaja, hanem igenis egy legalább 3—4 kat. holdas parkosított udvar, tágas játszótérrel, kisebb sportpályával, korcsolyapályával és tenniszgroundokkal, uszodás fürdővel, kis botanikus kerttel. Magában az iskolaépületben is meg kell lenni mindannak, ami úgy a tanulók, mint a jelöltek neveléséhez szükséges. Az elsőrendű felszerelést nem is kell külön megemlíteni, de a szokásos helyiségeken kívül gondoskodni kellene műhelyekről, nagy olvasóteremről, társalgóról, egyesületi helyiségekről, nagyobb előadóteremről, moziberendezésről, tanári kasszinóról. A kapcsolatos internátust is úgy kellene felszerelni, hogy annak berendezése és működése mintául szolgálhasson az innen kikerülő tanárok jövődöbeli iskolája mellett működő internátusok számára. A day school számára külön berendezés nem szükséges. Ezek a tanulók vagy osztálytermeikben lennének elhelyezve, vagy szakteremrendszer mellett az internátushoz volna építhető még néhány tanulószoba. Legfeljebb egy délutáni pihenőhelyről kellene gondoskodni. A jelöltek internátusszerű elhelyezésére részint külön épület volna szükséges, de ezt be is lehetne iktatni a diákok internátusi épületébe.

Utoljára hagytam, ami talán a leglényegesebb: a tanszemélyzet megfelelő kiválogatását. Ennél a kérdésnél már igazán nem szabad más szempontnak érvényesülni, csak az arravalóságnak. Gyakorló középiskolában csak olyan tanár taníthat, akiben a szakképzettség és a pedagógiai készség helyes harmoniában olvad össze. S aki tudományos ambícióját is inkább pedagógiai téren kívánja kielégíteni. Azokat a tanárokat pedig, akik nem váltak be, vagy akik alkalmasságukat bármilyen okból kifolyólag elveszítették, sürgősen és minden melléktekintet figyelembevétele nélkül kell kicserélni. Megfontolandó volna az is, hogy a gyakorlóiskola tanárai közül kellene a középiskolák igazgatóit kiszemelni és kinevezni, mert ez biztosítaná legjobban a középiskolák tökéletes pedagógiai irányítását.

Nagy Miklós.

Nőnevelésünk válsága

Mióta a különböző népek életében az emberi sors javításán a gondolkodás megindult, a különböző korszakok és helyzetek az emberiség nagy gondolkodóit mindig visszavezették a családi élet kérdéseihez. A nők hivatását az emberiség erkölcsi megújódásának szolgálatában már Pythagoras korában elismerték; az ókori felfogás tovább élt a történelem későbbi korszakaiban is, sőt napjainkban sem veszített érvényességéből és ha nemzetünk jövőjére gondolunk, azt másképpen, mint a családi erényeknek a leányokban való kifejlesztése által, elképzelnünk teljesen lehetetlen.

Az elv megvalósulásának azonban súlyos akadályai vannak nőnevelési rendszerünkben: 1. *a nő mai helyzetének átmenet nélkül bonyolulttá válása*, 2. *a korszellem* és 3. *az életre szükséges lelki felkészültség hiánya*. E három tényező oki és okozati viszonyából fakad nőnevelésünk mostani válsága.

1. Az a felfogás, hogy a nők nevelésének nemzeti jelentősége van, alig 100 éves multra tekint vissza a magyar nevelői gondolkodásban. A XIX. század első negyedében még hevesen vitatják a nők művelődésének szociális szempontból való jogosultságát és évtizedek hosszú sora kell ahhoz, hogy a nők házáinkban nemzeti szellemű, magasabb műveltségben részesülhessenek a családi életben reájuk váró kötelességeik teljesítése érdekében.¹ Azóta nagy változás történt a nő helyzetében: a világháború és a velejáró egyre súlyosabb életkörülmények bonyolultabbá tették sorsát; *a családi élet korlátai közül szinte minden átmenet nélkül kellett a társadalmi élet szervezetébe bekapcsolódnia*. Még jóformán egyirányú életfeladatára is alig tudott előkészülni és védett helyzetében alkalmassá válni, amikor a nemzet életében előálló változások újabb életfeladat megoldását kívánták tőle: életének fenntartását is. Ez a bonyolult helyzet a maga váratlan bekövetkezésével a nő életét megzavarta, sorsát egyszerre igen nehézé és bizonytalanná tette és súlyos következményeivel a nőnevelés válságát idézte elő napjainkban.

Nem szorul különösebb bizonyításra a nő kettős életfeladatának — mondhatni — tragikus összeütközése: élnie kell anyai és hitvestársi kötelességeinek ugyanakkor, amikor a létfenntartás gondjai kenyérkereseti hivatásának teljesítésével is reá nehezülnek. Súlyos helyzete van azonban az egyedülálló nőnek is: a létért való küzdelem férfias erények, tulajdonságok elsajátítására utalja és ugyanakkor ezek kifejlesztése érdekében nőiességet kell elnyomnia, amivel csak a családi életben érvényesülhet. Erre a belső harcra a nők legnagyobb része nem képes. Ezért gyakori ma a „férfias nő,” amelynek típusa nem a tanulás, a művelődés, a férfiakkal való együttműködés káros hatásaként alakul ki, hanem azért, mert a mai életviszonyok között jobban boldogulhat. Ma könnyebb annak a nőnek a helyzete, aki a családi élet kötelekeit meg tudja lazítani, ha női sajátosságait nem hagyja a maguk teljességében kifejlődésre jutni.

¹ L. Evva Gabriella: A magyar nőnevelés két úttörője, Karacs Ferencné és Karacs Teréz nőnevelési nézetei (Szeged, 1933) c. értekezését (75. l.)

Aki erre nem képes, aki mint igazi („nőies“) nő akar az élet harcáiban helytállni, az nehezen boldogul, mert annak olyan lelki küzdelemre kellene felkészülnie, amire őt sem a családi, sem az iskolai nevelés nem tudja elég erőssé tenni. *A nő sajátos természete és ezzel ellentétes mai szerepe közötti kiegyenlítődéssé szükségessége teszi a nőnevelést a jelenben bonyolult és megoldhatatlannak látszó kérdéssé.* És mindaddig, amíg a közállapotok annyira nem javulnak, hogy a nőnevelés inkább a családi élet feladataihoz, mint az önfenntartás követelményeihez alkalmazkodhassék, a családi élet, és ezzel együtt a nemzet alapja is ingatag marad.

2. Nőnevelésünk válságának még sokkal veszedelmesebb oka a korszellem, amely a maga romboló hatásával beszívároga a nevelés valamennyi alakjának munkájába és megmételjezi a serdülő leány életét, gondolatvilágát, törekvéseit. Elszomorítóan gyakori jelenség napjainkban — néha még gondos családi nevelés esetén is — az a leánytípus, amelynek magatartásában a magasabbrendű emberi élet jelei: az erkölcsi érzék, lelkiismeret és felelősségérzés teljesen hiányzanak. Innen származik a fogyatékos világszemlélet, amely nélkülözi az élet helyes értékelését, az erény és bűn, a női méltóság és az igazi férfiasság logikai fogalmát. Ekként válik a korszellem oki és okozati tényezővé a nő zavaros, alantas életszemléletében és termeli az élet kisértéseivel szemben erőteljes női lelket, aki öntudatlanul, erkölcsi belátás nélkül engedi át magát kérlelhetetlen sorsának. Ezen az úton nincs megállás, mert itt megszűnik az önbecsülés, az önértékelés s ezzel együtt a női élethivatás bármelyik alakjának nemes felfogása. Ilyen módon kerül túlnyomóan vezetés szerepéhez a társadalom életének irányításában az a női típus, amely a kor igényeit (az árral úszva) kielégíti, míg az értékesebb női típus, amelynek erkölcsi befolyása a családi és nemzeti élet szempontjából kívánatosabb volna, sikertelenül küzd eszményeinek diadalra jutásáért.

A mai korfelfogás voltaképpen sokkal lealázóbb a nőre nézve, (és ezt csak az értékesebb típus érzi meg!) mint a múlt századé, mert ha a múltban nem is ismerték el a nő magasabbrendű életre való képességét, a maga akkori lelki fejletlenségében, kiskorúságában is megtarthatta női méltóságát abban a védett családi körben, ahol hivatásának legmagasabb kötelességeit az anyai szerep betöltésével végezhetette. A nemzet számára legalább az életet adó erőt láthatták benne, az eszközt, de nagy és nemes cél szolgálatában. A mai romlott korszellem azonban a nő öntudatlan, eszközi jellegét alacsony célok szolgálatában használja ki, amikor minden értékét szexuális szempontból hajlandó mérlegelni és ezáltal emberi méltóságától megfosztja. Természetes, hogy ez a korszellem az élet erkölcsi törvényeit nem akarja elismerni és annak legmélyebb kérdéseit, legszentebb kötelekeit csak annyira értékeli, amennyit ezek a szexualitás szempontjából jelentenek. Ez a hamis és ideálokat tagadó általános korfelfogás nem törődik a helyes női eszmény jelentőségével, szolgálatával, sem megvalósításával. Megelégszik a nő alacsonyrendűségével, romlott lelkületével, mert csak a nő nemisége a fontos, nem pedig a halhatatlan, emberi értékeket adó lelke. Kétségtelen, hogy a nő helyzete ma sokkal nagyobb veszedelmet jelent, mint 100 évvel ezelőtt, mert az akkori nők életével szemben sokkal nagyobb ma az egyéni és

társadalmi szabadsága. Ilyenformán a nő nagyobb területen mételyezi meg a társadalmat, a korfelfogást, miközben a kísértések is tágabb területen érik és könnyebben tehetik erkölcsi halottá.

3. A nő helyzetének bonyolult nehézségei és a mai korszellem erejének káros hatásai teszik nyilvánvalóvá nőnevelésünk válságának 3. okát: a lelki felkészültség, az élet küzdelmeihez szükséges erkölcsi bátorság és ellenállóképesség hiányát. Nem elég erős a nő lelkében az erény szeretete és a bűntől való irtózás mértéke. Nehéz eldönteni, hogy ez a fogyatékoság honnan vesz inkább táplálékot: a család, iskola, vagy a nevelés egyéb szerveinek a mulasztásaiból, a társadalmi élet ferde kinövéseiből, az idősebb nemzedék rossz példájának hatásából, vagy együttvéve mindezekből. Általános jelenség a női lélek erőtlensége és megalkuvása a sorsát legmélyebben érintő kérdésekben, ahonnan annyi önmeg hasonlóság és erkölcsi romlás származik.

Az egyetlen segítség itt nem lehet más, mint a nő öntudatra ébresztése, lelki életének fokozottabb mélyítése, fejlesztése, hogy élesen meg tudja különböztetni egymástól az erényt és a bűnt, lássa tisztán ezeknek sorsával, női lényegével való kapcsolatát, élethivatásának — a családi élet keretein belül és kívül — nemzeti fontosságát. Ily irányú személyi hatások eredményezhetik a nevelés valamennyi alakjában annak a gondolatnak a szó legnemesebb értelmében való érvényesülését, hogy a nőt az életre kell nevelni a közösségért érzett felelősség tudatában, az élet kérdéseiben tájékoztatni, útbaigazítani, különösen pedig a saját lényéből származó veszedelmekre figyelmessé tenni értelmi fejlettségéhez mérten. Csak az ilyen nevelői eljárás fejlesztheti ki a női jellemzilárdásnak azt a fokát, ahol a nő erkölcsi belátása szerint távol tud magától tartani minden olyan gondolatot, amely pusztán gondolati létével is lealacsonyíthatja; ahol képes elfojtani magában minden olyan érzelmet, amely lelkének nem nemesítője, hanem megrontója lehet; s ahol fegyelmezni tudja vágyait oly módon, hogy az azok kielégítése iránti törekvés mindig tiszteletet ébreszthessen iránta, legalább is azok részéről, akik nemesen éreznek és gondolkodnak. Csakis ezzel a lelki felkészültséggel biztosíthatja ma a nő emberi értékét, méltóságát, amelyből önbecsülése, lelki egyensúlyának és a közérkölcsvé javítására irányuló törekvésének kiapadhatatlan erőforrása fakad.

Evva Gabriella.

Foerster pedagógiai rendszerének alakulása

(Harmadik közlemény)

AZ ERKÖLCSI NEVELÉSRŐL.

Előző közleményünkben törekedtünk megmutatni azokat a gondolati alappilléreket, melyeken F. W. Foerster nevelésméletténeke rendszere nyugszik. Alább következő fejtegetésünkben most már ennek a felépítménynek egyes részeivel kell foglalkoznunk; meg kell vizsgálnunk: miképpen foglal állást irónk a jelen neveléstudományi kérdéseivel szemben?

Legelső megállapításunk abban foglalható össze, hogy épen a szoros értelemben vett *nevelés* fogalmának a körvonalazásában, a *súlypontnak* a kérdésében nem találhatunk semmilyen változást vagy fejlődést Foerster jelenlegi felfogásában sem: hiszen egész személyisége, irányzata, erkölcsi és politikai alapfelfogása annyira egységes és szigorúan egy irányú, hogy a nevelés mivoltát ma sem találhatja másban, mint a növendék *erkölcsiségnek* kialakításában.

A nevelés súlypontját és középpontját ma is, mint kezdetben, az erkölcsi nevelésben találja Foerster; a különbség csak abban van, hogy ma még erősebben hangsúlyozza, — ha lehet — e nevelésnek a vallással való benső összeshződését. Néhány aforisztikus jellegű s mély gyökérből eredő kijelentése az *Alte und neue Erziehungban* mintegy összefoglalja s megpecsételi eddigi nézeteit: „Emberre nevelni valakit annyi, mint alkalmat adni, hogy szellemi erejének tökéletes mestere lehessen az önuralomban“ (133. l.). Az erkölcsi nevelés, az egész embernek a nevelése, mégpedig nemcsak az értelemlre való hatás segítségével, ami nem vezet eredményre, hanem mélyreható, átfogó ráhatással, mely az ember ösztön-, szokás- és érzületrétegébe nyúl alá s az emberi személyiség alapjait érinti (142/143 l.). Innen van, hogy minden nevelés (művelés, Bildung) két legfőbb feladata abban határozódik meg: irónk szerint, hogy a növendék eredeti, veleszületett képességeit kifejleszteni segítsük, a pindarosi szó értelmében: „Légy az, aki vagy!“ — és hogy a nevelendő az *értékek* rendjét megismerje és magában életté valósítsa (174. l.). Az értékek között természetesen az *erkölcsi érték* áll az első helyen. Az erkölcsi nevelésnek mindenek felett való fontossága tűnik ki Foersternek szinte refrénszerűen visszatérő sürgetéseiből, melyekből szinte az „egyedül szükséges“ követelménynek hangsúlyát nyeri az értelmi műveléssel szemben.

A nevelés igazi célja az *erkölcsi élet, a jellem*; s ennek a célnak határozott és megalkuvást nem tűrő hangsúlyozását hiába keresi Foerster a jelenkor nevelőinél, kiknek nézeteiben „keresztül-kasul fecsegnek az összes történelmi korok és irányok“; pedig a cél világos kitűzése nélkül a nevelés elveszti saját létalapját és különösen megbénul az erkölcsi nevelés: „ha nem tűzünk ki egy legfőbb szervező erejű végső célt (a nevelés elé), — mondja szerzőnk — akkor az egyes erkölcsnevelői eredményeknek semmilyen mélyebb értékük nincs. Mert ez esetben lehetséges ugyan, hogy ilyen erények, mint: a bátorság, önfeláldozás, rendszeretet, állhatatosság, kötelességtudás alsóbbrendű célokra irányuljanak, — lehetséges, hogy minden jó végül is a hiúságok szolgálatába sodródik... lehetséges jellemeket nevelni valami egészen részleges céltudatossággal“ (u. o.), de így nem lehet nevelni olyan személyiségeket, kik elvi választásra képesek a magasabbrendű és alacsonyabbrendű világ között; pedig ez adja meg a személyiség egészének súlyát és jelentőségét (A. u. n. Erzie-

hung, 179/180 l.) A nagyváros zűrzavarában élő embereknek, ingatag jellemeknek eredendő hibájuk épen az, hogy nem számoltak, vagy nem számolhattak le egyszer igazán az egész élet egységes alapjaival, — hogy nem ejtették meg azt az egész életre szóló elhatározást és választást a jó és rossz között, ami az igazi, megrendíthetetlen jellem alapja és amely nélkül nincsen egységes életvezetés, — de nincsen nevelés sem. Ennek a végső célkitűzésnek erejében kell elhatározoznunk magunkat, vagy kell a növendéknek elhatároznia magát a legfőbb erényekre, melyek életét erkölcsi tartalommal megtelítik: az „igazságosságra“, és a bátorságra (181/184 l.); de egyúttal a többi nélkülözhetetlen erényre is, melyek a mai ember nemes lényét átjárják: a bekeszeretetre; a becsületességre, a kis dolgokban való hűségre és önfegyelmezésre, a tekintélyek s vezérek tiszteletére, az állampolgári lelkületre.

Foerster erkölcsi neveléstanának *alapjai*, — mint az előrebocsátott részletek is mutatják, — régebbi álláspontjaival tökéletesen megegyeznek; újnak csak az alapelveknek *alkalmazásait* mondhatjuk s épen ez a körülmény teszi művét aktuálissá. Foerster már fejlődésének első és középső szakaszában is tüzetesen elemezte a maga számára az *állampolgári nevelésnek*, és a *társadalmi* (szociális) *lelkületnek* a tartalmát; nem is említve azt, hogy az alapvetést minden felépítés számára már ezen régebbi fokokon is a bátorság, erő, áldozatkészség, vallásosság, igazságosság és igazság-kultusznak sarkalatos erényeiben találta meg. Rendszerének jelenlegi alakulása szerzőnket ellenállhatatlanul újra rávezeti egyfelől a felsorolt erkölcsi viselkedések fontosságának kiemelésére, — másfelől arra, hogy határozott állást foglaljon a jelen pillanatban divatos erkölcsi eszmékkel és eseményekkel szemben.

Lássuk első helyen a jelenkor erkölcsi eszményeinek bírálatát!

Nem olvashatjuk megilletődés nélkül azokat a fejezeteket, melyeket Foerster a „*Vezér-elv*“-nek szentel. Világos ugyanis, hogy oly irányzatú elmélkedőket, mint amilyen szerzőnk is, szinte elbűvöl a tekintély elvének és a parancsuralomnak az a szinte maradéktalan megvalósulása, mely a német harmadik birodalomban ma uralkodik. Ha Foerstert lelkének mélyén a katolicizmus iránti szimpátiák szinte logikai következetességgel egyre inkább a katolikus egyház felé vonzzák („*pondus meum amor meus*“, mondja a Foerstertől oly sokszor idézett Augustinus), — akkor a tekintélyi elvvel való egyetértése még inkább érthető. Hasító fájdalom tépi azonban a lelkét, ha arra gondol, hogy a hazájában uralkodó „vezérségi elv“ minden mást tartalmaz és jelent, csak a *valódi* s az erkölcsiség követelményeinek megfelelő vezetést nem. A modern (német) állam, mai alakjában szerinte bensejében elkorhadt, elveszítette erkölcsi alapjait, mert elvesztette az Istent; ez az oka annak, hogy önmagában sokáig nem állhat fenn és nem tud választ adni a gyökértelemné tett ifjúság istenkereső kérdéseire és nyugtalanságára, mert ez az ifjúság „megváltás“ után sóvárog s az állam nem tudja a lelkeket „megváltani“, de nem tudja megváltani önmagát sem a magárahagyott ember (11—20 ll.). Az ifjú nemzedéknek írónk szerint oly vezérre van szüksége, — még pedig lelkének lényegszerkezete szerint, — akinek képét „a pusztán emberi dolgok körében megtalálni nem lehet“, s ez Krisztus, akinek eszményképe magasan az ösztönök fölött áll, de azokat ideálisan kiegészíti s nemes irányba tereli. S ha valaki e felfogással szembeveti az „ember öntörvényűségének (autonomiájának)“ elvét, akkor erre szerzőnk válasza ez: Akik az *egyéni emberi észnek öntörvényűségére* hivatkoznak és úgy vélekednek, hogy az az értelem önmaga szerint megtudja alkotni és érteni az erkölcsi és vallási élet alapigazságait, — azokból épen az hiányzik, ami erre a hiedelemre feljogosítaná őket, t. i. a valóságérzék és az önkritika. Az autonóm erkölcsiségnek

bírálat a szerzőnk felfogása szerint önmagában rejlik: „személyiség fejlesztést,” a „személyiség kultuszát” hirdeti s nem veszi észre, hogy az etikai öntörvényűség a személyiséget egyre szűkebb határok közé szorítja és elzárja őt a vallás és a hagyományok s magasabbrendű értékei elől. A szellemi „önellátást” tehát meg kell szüntetni s a „vezérség elvét” ily transzcendens tartalommal kell megtölteni (29—35. ll.).

Foerstert tehát újra az etikai „heteronómiához” vezet az előzőekben vázolt gondolatmenet, melyből e helyen csak egy mozzanatot óhajtunk megvilágítani. A „*Zsebóra és Csillagászati Idő*” (Alte u. neue Erz. 32. l.) c. fejezetben azt fejtegeti szerzőnk, hogy a lelkiismeret szavát folytonosan hozzá kell mérnünk a hagyományok kipróbált igazságaihoz, ha igazi erkölcsi személyiségekké akarjuk magunkat kifejleszteni. „Értelem és lelkiismeret bizonyára nagyszerű dolgok, — de őket is nevelni kell, meg kell tisztítani és fel kell szabadítani s ennek eszköze egy magasabbrendű bölcseséggel való érintkezés. Csak azután lehet rájuk bízni az ember teljes vezetését.” — Ezen kissé differenciálatlan okfejtéssel szemben utalhatunk szerzőnknek egy oly tételére, mely kiinduló pontul szolgálhat a jelzett gondolatmenet szabatosabb alakításához. „*Az értelmi becsületesség korszerű fogalmazása*” (23. l.) és „*Gondolatszabadság*” (37. l.) a címei azoknak a részeknek, melyekben Foerster az emberi gondolkodásnak végzetes alanyiasága ellen az élet valódi megfigyelését s bizonyos realizmust ajánl ellenszerűl. Mindezek az ajánlások azonban még nem elégitik ki kérdezők értelmünket és nem fejezik ki jól a kérdés lényegét. Az etikai vagy más autonómia gondolata ellen harcolva, nem elegendő az, ha akár a hagyományok tiszteletreméltó bölcseségére, vagy a mindennapi tapasztalásra hivatkozunk. Sem a hagyományokban felhalmozott bölcsesség, sem a tapasztalás még nem felel kényszerítő evidenciával arra a kérdésre: mi az igazság és mi a jószág? Itt az értelem és a lelkiismeret evidenciájának kell elsősorban a döntő szerepet adnunk: az igazság kritériuma elsősorban az értelem evidenciája s a jószág a lelkiismeret evidenciája. Lelkiismeretünknek a lehető legtökéletesebb tudás után kell indulnia és viszont. Ezeknek a szellemi „szerveknek” tehát elsőségük és felsőbbségük van a tudás és erkölcs birodalmában, s Foersternek teljesen igaza van abban, mikor követeli, hogy épen e tiszta tudás és tiszta lelkiismereti ítélőképeség elől el kell háritani minden akadályt, mert csak így jutunk el valódi „önismeretre és életismeretre” (36. l.). Valóban: az önző érdekek, a hiúság, az előítéletek, az elfogultságok lerombolásával juthatunk csak el világos ítéletekre, mind az ismeretek, mind pedig az erkölcsi tevékenység körében.

Az állampolgári, társadalmi és vilámpolgári nevelés elvei még nagyobb gondját alkotják szerzőnknek, mint az egyéni erkölcsi tökéletesség, mely utóbbi egyébként is csak az előbbiekkal egyetemben valósulhat meg. Állampolgárrá nem az nevelődik és válik, aki csak elméleti oktatásokat nyert arról, mikép kell magunkat a közösség érdekeinek alárendelnünk, hanem az, aki már gyermekkorában megszokta és gyakorolta az embertársak egyéni sajátosságai, vérmérséklete, más és ellenkező nézetei és érdekei közepette is fenntartani velük az érintkezést és a közösséget; hiszen az állam is több, mint az emberek halmaza: az állam (s mi hozzáteszük: a nemzet) ellentétek egyesüléséből keletkezik. Ezek az ellentétek más nézeteket, más érdekeket, sokszor ellenkező irányú hagyományokat stb. jelentenek az állam polgárainál s az állampolgári nevelés („nemzetnevelés”) abban áll, hogy az ellentétek fölé emeljük a leendő állampolgárt, segítjük abban, mikép kell a közös, összetartó elemet meglátni a tagok között s ezt jellemesen és lovagiasan mindenekfelett értékelni és megvalósítani (150, 186. l.) Épen ezért az állampolgári nevelés főké-

pen a családban alakul ki, és az önuralomnak a kifejlesztésével éri el célját. A testvérek közötti civódások igazságos és lovagias elintézése, saját érdekeinkről való lemondás, önfeláldozás, — mely azonban a jogi helyzet világos tisztázásával és szabatos jogérzéssel párosul, — a sértett félnek kiengesztelése a tisztelet és vonzalom jeleivel, önismeret, mely a hibát nem mindig a másik félben keresi, hanem először önmagában, nagylelkűség, hűség a valósághoz, a tényekhez, a gyermeki önzés és az ifjúi verekedő és harci ösztön leküzdése: ezek azok a nevelői eljárások és ráhatások, melyek a legjobb előképzettséget biztosítják az állampolgári érzület kifejlődéséhez (142—151 ll.) Ezek az elvek alkotják a „*népszövetségi pedagógia*” tartalmát is, melyért Foerster azért is lelkesedik, mert egybehangzónak találja őket a hegyi beszéd szellemével, míg a mai államok s közöttük — világos célzással felismerhetően a német állam, — túlzó nacionalizmusuk szenvedélyködében élve, csak önmaguk érdekeit látják, s nem tudnak a megbocsátás, az elnézés, az altruizmusnak erkölcsi magaslatára emelkedni. Az a követelmény, hogy az állampolgári nevelést már a gyermekkorban, „a gyermekszobában” kell megalapozni, átvezet az iskolai nevelésre is. Az állam és a vilámpolgár foersteri eszményképe megkívánja azt is, hogy idegen és ellenséges népek viszonyait tárgyilagosan ismertessük az iskolai növendék előtt, hogy irodalmi kincseik élvezésétől el ne zárjuk őt, végül, hogy az iskolakönyvek ismertessék meg a növendéket a világbéke eszméjével és intézményeivel is (142. l.). A földolog azonban mégis „az össznevelés,” — vagyis az egész személyiség munkabavétele, különösen pedig fontosak azok az erkölcsi gyakorlatok, melyekről fentebb szoltunk; ezek nélkül nincs jó állampolgári nevelés, mely mint látjuk, egyúttal társadalmi nevelés is. (A Foerster szellemében felfogott állampolgári nevelés azonban nem fedi a *nemzetnevelésnek* ismeretes fogalmát, mely Imre Sándortól származik; a „nemzetnevelés” ugyanis többet foglal magában, oly kellékeket, melyek az állampolgárokat egységes *nemzetté* forrasztják egybe).

A politikai egyéniségtudat azonban nem sikkad el, hanem karöltve jár Foerster követelményei szerint a köznek tett szolgálatokkal és a társadalomba való áldozatos beilleszkedéssel. Egyébiránt, hogy a közösségi szellem mily áldozatokat és személyes fegyelmezettséget kíván, azt Foerster époly élesen kidomborítja („Kifejezés, kultúra és nevelés,” l. Alte u. neue Erz. 90—102 ll.), mint ahogy óv a tömegnek, a „kollektív állatnak” való meghódolástól és alárendelődéstől (157—160 ll.). Összegezve az erkölcsi nevelésről legújabbban nyilvánított nézeteit, Foerster a jellemnevelésen és önuralmon nyugvó erkölcsös *egyéniiség* kialakulásában látja a legnagyobb nevelői feladatot, de oly egyéniség lebeg cél gyanánt: szeme előtt, aki a *vezérelvből* és a *kollektívizmusból* is törekszik megvalósítani annyit, amennyit csak az individualizmus megbír s az egész nevelés végső alapjául a *vallasos érzületet* helyezi. Arra a kérdésre tehát: van-e változás vagy fejlődés szerzőnk pedagógiai felfogásában, — azt kell felelnünk, hogy nincsen; a rendíthetetlen alapelvek a régiiek, csak az új jelenségekre való alkalmazásukban láthatunk újdonságot.

DIDAKTIKAI PROBLÉMÁK.

Viszont egészen újszerűen hat Foersternek számos tétele, melyek az értelmi nevelésre vonatkoznak. Ezek a nézetek egyfelől meglepetés gyanánt hatnak arra, aki Foersterben csupán az erkölcsnevelés bajnokát látta; másfelől meglepetést jelentenek egyes tételei azért is, mert az állásfoglalásnak és ítéletnek ugyanazon érettségével, mélyről feltörő érzelmességével vannak megalkotva, mint az erkölcsi nevelésről vallott

elvei. Foerster eddigi életművének ismerője a csodálkozó érdeklődés egy nemével kíséri szerzőnket akkor, mikor az eddig nem érintett didaktika területén végez felderítő utakat és vizsgál meg olyan kérdéseket, melyek elsősorban a didaktikus szakembert és a kísérleti pszichológust érdeklik. Ilyen kérdések: a munkaiskola értékelése, az értelmi nevelés hiányosságai, a túlterhelés kérdése, a művelődés alapfeltételei, a klasszikai oktatás szükségessége stb.

Az értelmi nevelésben egyik fő kifogása szerzőnknek a mai nevelés ellen: az egyoldalú elvontságokra való rászoktatása az ifjú szellemnek, a helyett, hogy a „realizmusra” és a megfigyelésre nevelnők. Ennek az egyoldalúságnak az a veszedelmes következménye van, hogy a mai iskola növendékei minden „ésszerű” nevelés mellett is értelmi korlátoltságban szenvednek és önálló ítéletek alkotására képtelenek maradnak. „Keményen és híven megragadni a valóságot; az igazsághoz való hűség, mely a tényállásokra koncentrálódik,” — ezek a célok az értelmi nevelés fő követelményei. Az egyoldalú és légüres térben mozgó idealizmust, — melynek fő megszemélyesítője Foerster szemében még ma is *Eucken*, „aki csütörtököt mondott a háborúban,” — az egészséges realizmussal kívánja helyettesíteni: „realizmusra nevelni, azaz már jókor rávezetni a növendéket a konkrét és alapos megfigyelésre, és a belőle vonható körültekintő következtetés módjára,” ez szerzőnk programja. Mivel „iskoláink nem tanítják meg a növendéket gondolkodni, ellenére minden értelmi vezetésnek,” azért felmerül a kérdés, miben látja Foerster a biztosítékát a helyesen vezetett értelmi nevelésnek? — Elsősorban a cserkészlet nyújtotta kedvező körülményekben, melyek csakugyan a természeti „realitások” kellős közepébe juttatják a gyermeket, s így a valóság konkrét, életteli megfigyelésére és arra vezetik, hogy úrrá legyen a környező világ felett. Tehát megint a természettel való közvetlen érintkezés az a mentő eszme, mely kivezet bennünket a szobatudományok szűk levegőjéből és vértelen idealizmusából. Ehhez járulnak: a megfigyelésre való nevelés, a tapasztalatokról való hű és igaz beszámolás („*Erziehung zur Aussage*”), a mindenféle hazugságtól való alapos leszoktatás és egy egészséges függetlenségre való nevelés, mely felszabadítja a növendéket a tömegtől és közvéleménytől való félelem zsarnoksága alól és átvezet az egyenes és egészséges jellem kialakulásához. (Alte u. n. Erz. 82—89. II.)

Az értelmi nevelés ezen feladatainak pompás rajzát élvezettel követve, közvetlenül áttérhetünk a *munkaiskola* bírálatára. Az a gondolat kínálkozik nyomban a fentebbiek után, hogy Foerster a „munkaiskolát” természetszerűen nagyra kell, hogy becsülje, hiszen ez az iskolatípus épen az egyoldalú értelmi nevelésre való visszahatásból származott és épen a kézimunkával való oktatással törekszik a növendékeket a természet műhelyébe bevezetni és megfigyelésre, továbbá hűséges realizmusra szoktatni. E gondolatunk azonban csalókéának bizonyul: Foersterben a „munkaiskola” törekvései csak csekély mértékben találtak kedvező visszhangra. Ha azonban közelebbről megvizsgáljuk Foerster vélekedését a munkaiskoláról, akkor hamarosan világossá válnak állásfoglalásának indítékai és fogyatékségei. Az első hiány ott mutatkozik, hogy Foerster nem különböztet szoros értelemben vett „munkaiskola” és azon más iskolák között, melyek rokonságban állanak ugyan az előbbivel, de mégis más alapelveken nyugszanak. Már pedig ez a megkülönböztetés azért is nagyon fontos volna, mert Foerster a „munkaiskola elvének túlzásairól” beszél (A.u. neue Erz. 59—60 l.) A *Kerschensteiner*-féle, szoros értelemben vett munkaiskola más, mint a *Dewey*-é, vagy a *Bovet* és *Ferrière* „cselekvő iskolája” (*école active*), vagy az „alkotó munkára való nevelés” (a magyar *Lechnitzky*), vagy pedig a tanuló tevékenységét más és más változatokban felhasználó *jénai*, *winnetkai*, *daltoni* rendszerek stb. Ezen

tervezeteket ugyan sok közös szál köti össze, mégis nagy eltéréseket találunk közöttük, különösen a kézimunka jelentőségének s a „cselekedtető oktatás“ fogalmának különböző értékelése tekintetében. Egy második fogyatékossga Foerster bírálatainak abban áll, hogy a cselekedtető-oktatást, úgy látszik azonosnak ítéli a „teremtő, alkotó munkára“ való nevelés elvével. A kettő között ismét el nem hanyagolható fogalmi különbség van. Harmadszor: teljesen félreérti szerzőnk a cselekedtető oktatás törekvéseit, mikor fejtegeti, hogy „minden oktatást többé-kevésbé produktív tevékenységre vonatkoztatni veszedelmes amerikanizmust“ jelent és hogy „az ifjúságra nézve a receptív magatartásnak kell túlnyomónak maradnia“ a nevelés egész folyamán keresztül (59. l.). Abból, amit szerzőnk ehhez a sommás ítélethez hozzáfűz, csak még világosabban tűnik ki, hogy lélektani dilettantizmusa következtében nincs tisztában azzal, mit jelent a mai didaktikai törekvésekben a tanuló „tevékenysége“, és miért harcolnak korunk legjobbjai a tanuló „passzív receptivitása“ ellen. Azt panaszozza ugyanis Foerster, hogy nagyon megfogyatkozott azok száma, kik pontosan meg tudnák figyelni a tényeket és jól tudnának róluk beszámolni (u. o.) . . . és hogy a mai nevelés külső látszatra vezet (Aussen fix und innen nix 128. l.) épen a — munkáltatás és produktivitás elvének következményeképpen. Foerster úgy véli, hogy nagyon kevés ember van „alkotásra“ teremtve; eszményképe, úgy látszik, a referáló tisztviselő. Nem tekintve azt, hogy Foerster mily károsan hatott ezen túlzóan konzervatív vélekedésével a máradí pedagógusok táborára, kik így igazolva láthatják saját mozdulatlanságukat, rá kell mutatnunk, hogy szerzőnk egyfelől összetéveszti a cselekedtetés fogalmát az alkotás fogalmával, — másfelől nem veszi figyelembe, hogy még a hasznos receptivitás sem gondolható az „öntevékenységnek“. bizonyos foka nélkül. Általában az a benyomásunk, hogy Foerster aligha elemezte mélyebben a „munkaiskola“ eljárásait és lélektani alapelveit, aligha látott ilyen iskolát *működésében*, különben gondosabban megfontolta volna ítéletét. Neki magának ajánlhatjuk azt, amit ő ajánl a pedagógiai szemináriumoknak: „kísérleljék meg a szintézist az igazságnak egymástól elszakított elemei között, vitassák meg a hagyomány és korszerűség ellentéteit, valamint a modern nézetek keretén belül jelentkező ellentétes iskolákat és elméleteket“ (60. l.).

A régebbi, a tanulók állítólagos „receptivitásán“ nyugvó tanítási rendszert szokás vádolni a tanulók *túlterhelésével*. A cselekedtető iskola többek között ezen túlterhelés ellenis irányítja a maga működését. Meglepetéssel látjuk, hogy Foerster ugyanazon lélekzetvétellel beszél a receptivitás mellett és a túlterhelés ellen (161—165 ll.) és biztosítani kívánja a szabad érvényesülést a tehetséges tanulók számára. Ezen a témakörön belül értesülünk többek között arról is, hogy maga szerzőnk is, voltaképpen a munkáltató vezetésnek köszönhetve ifjú korában buzgó munkakedvét, öntevékenységét és az antik irodalom iránti lelkesedését: „Két évvel az érettségi előtt, mondja (162. l.), egy új tanárt kaptunk, aki lelkesedést tudott bennem kelteni az antik világ iránt; belevettem magamat . . . és mindent pótoltam, még a matematikával sem törődtem, hanem engedtem, hogy ebből a tárgyból úgy vonszolja magát tovább“ stb. Kérdezhetjük: vajjon nem abban áll-e a valódi munkáltató oktatás és vezetés, ha felkeltjük a tanuló érdeklődését, és azután a tevékeny munkásság szárnyára bocsátjuk? Vajjon „receptív“ maradt-e a kifűnő Foerster az antik világ megismerésében akkor, mikor lelkesedve „belevetette magát“ az addig passzív módon szemlélt s elhanyagolt tanulmányokba? De térjünk vissza a túlterhelés kérdéséhez. Foerster is elítéli ezt a visszaélést a tanuló idegeivel és intelligenciájával; a kérdést, általában s igen helyesen összefüggésbe hozza azokkal a neveléstani szempontokkal, melyeket főképpen a „munkaiskola“ hangsúlyoz a túlterhelés legyőzésére: figyelembe kell venni

a tanuló képességeit és tehetségeit, továbbá érdeklődésének irányait (163. l.), ezeket az erőket lehetőség szerint mozgásba kell hozni és ezeknek a természetes játékával *önkéntes erőfeszítést* előidézni. Nagyon helyes szerzőnknek az az ajánlata, hogy a tanuló idegrendszeréhez kell mérni a tanulmányokat, az iskolát és a választandó életpályát; nem szabad visszariadni a nehéz középiskolai tanulmányok megszakításától és a tanulónak más irányba való terelésétől, ha úgy látjuk, hogy idegrendszerének nem felel meg a „nehéz” iskola. Teljes helyeslésünkkel kell találkoznia Foerster csattanósan megfogalmazott pályaválasztási elvének is: „Freier Aufstieg der intellektuell Begabten—freier Aufstieg des anders Begabten”: hadd érvényesüljön szabadon a nagyobb tehetség — és érvényesüljenek szabadon a más irányú képességek is!” (164. l.). Az *értelmesség* (intelligencia) értékelése is ide tartozik írónknál (168. l.), ennek a képességnek a helyes szempontból való felfogása és értékelése a legjobb vezető elv az értelmi nevelés terén és orvosság minden túlterhelési törekvés ellen. Foerster a helyes korszerűség magaslatára emelkedve, harcot hirdet minden didaktikai materializmus, a növendék tudatába s emlékezetébe gyömöszölt minden adattudás ellen és a formális elmeművelés lelkes hívének mutatkozik: a fontos az, mondja, „ami a gondolkodást (Denkkraft) fejleszti, ami valóban alakítóan hat az intelligenciára, ami képessé teszi a növendéket a dolgok lényegének megragadására”, vagyis „a központi lelki tevékenységek kifejlesztését” (169. l.) kell az oktatásban egyedül szemünk előtt tartanunk, nem pedig a szakemberek kívánalmait, kik a hirtelen megduzzadt ismeretanyag minden részletét fontosnak tartják. „Az intelligencia nevelése korunknak egyik legnagyobb és legsürgősebb feladata” (171 l.).

Foerster didaktikájának gondolatvilágában egyik legkiválóbb helyet foglalja el a *klasszikai tanulmányoknak* s e körön belül a *latin nyelvnek* pedagógiai értékelése (117—126 ll.). Kevés helyen találjuk meg a klasszikus antikvitásnak oly dicsőítését, mint szerzőnkénél, aki erre a tárgyra látszik összegyűjteni ízes és fűszeres stílusának minden erejét. Felsorakoztatja a klasszikai oktatásnak minden, — különösen *Humboldt* óta ismeretes — érvét, melyeket itt most nem ismételhetünk meg; részletek nyújtása helyett s ezt a szakemberekre bízva, csupán két tétel megfontolását ajánljuk olvasóinknak. Az egyik szerint a római nép legfőbb törekvése abban állt, hogy a lehető „legjobbát és legszebbet” valósítsa meg a világ rendjében (120 l.) s ebben a törekvésében a hangsúlyt mindenütt a dolgok lényegére helyezte; innen ered az a követelmény, hogy az antik világnak ezt az ősi hagyományát, az igazi humanizmust, termékenyítő nedv gyanánt bevezessük a mai művelődésbe s az északi népeket beoltsuk a középtengeri műveltség szellemével. Most csak arra a mozzanatra irányítjuk az olvasó figyelmét, mely a római népnek a „legjobb és legszebb” világ megvalósítására való törekvést tulajdonítja. Vajjon nem eszményít-e kissé mértéken felül Foerster a rómaiaknak a történelemből eléggé ismert képét? Ha pl. *Ferrerot* olvassuk, inkább az a benyomásunk támad, hogy a „sacro egoismo” nem a jelen évszázad olasz találománya, hanem a régi rómaiak legfőbb vezető gondolata. A görögökről pedig ismeretes, hogy filozófusaik adták ugyan meg a mai etikánknak a legfontosabb alap gondolatait, a görögség a maga egyetemlegességében azonban az eszteticizmusnak és bizonyos immoralizmusnak ösképe volt. Foerster maga is sürgeti a klasszikus tanulmányoknak a kereszténység szellemével való egyesítését. — A másik tétel, melyet itt szintén csak érintünk, a latin nyelv logikai, — formális művelő erejére vonatkozik. Foerster azon sorai, melyekben a tételt kifejti, a legszebbek közé tartoznak egész művében. „A latin nyelv a helyes és jól rendezett gondolkodásnak olyan nevelője, melyhez fogható nincs ezen a földön . . . nevelő

ereje minden mondatának gyökerességében és következetességében van: minden mondata az egyszerű és világos tényállásból indul ki; semmi sem lebeg itt a levegőben; a fődolog mindig a főhelyen van, minden viszonylat világosan el van rendezve . . . e nyelvben minden férfias és a dolgok beosztását, világos szétválasztását és megingathatatlan rangsorozatát mutatja“ (118. l.). Ezen szép fejtegetések maguk is a latin stílus sajátosságaival hatnak. Felmerülhet azonban az a kérdés, vajon más nyelvek (pl. a francia, vagy a magyar) nem tartalmazzák-e ugyanezeket a sajátosságokat és nevelő erőket? Továbbá lélektanilag nem első-e az anyanyelv és annak értelmező kategóriái? Kérdezhetjük továbbá: a kísérleti lélektan vizsgálatai (pl. az amerikai *Thorndike*-éi) mennyiben erősítik meg a lelkes filológusoknak a többé-kevésbbé nyers tapasztalásból vont állításait? — Oly kérdések ezek, melyek további elemzése messze elvezetne a tanulmány eredeti céljától. Mindenesetre szívesen beleegyezőnk mi is, a mai nemzedék pedagógusai, Foersternek hő óhajába és jövődőlésébe, mely „*egy új, humanisztikus korszakot*“ helyez kilátásba.

Tanulmányunkat ezzel a reménnyel és óhajjal fejezzük be mi is, annál is inkább, mert valóban: „az igaz egyetemes emberség kultúrája nélkül a technikának és tudománynak mindenféle vívmányai szükségképen és menthetetlenül a pusztán anyagi érdekek és fékevesztett indulatok szolgálatába esnek“ (123. l.). Az emberiség s a nevelés jelen pillanata eszmélkedésre indít. Nem fenyeget-e bennünket is az a veszély, hogy a mai s a következő nemzedék anyagi érdekek és fékevesztett szenvedélyek zsákmányává lesz? A nevelés elmélkedőjét s a gyakorlati embert egyaránt felemeli, elmélkedésre s lelki megtisztulásra vezeti az olyan író, mint *F. W. Foerster*, ki mély kereszténységével és egyetemes emberiségével megint egyszer kiállott oda, ahol a szellemek útjai keresztezik egymást és az értelem és erkölcs szavát kiáltotta bele az emberek lelkiismeretébe.

Várkonyi Hildebrand.

Alsó- és középfokú iskolák az új Németországban*

A nemzeti szocialista párt uralomrajutása óta a német birodalom nevelésügye nagy átalakuláson ment át. A fejlődési folyamat nem fejeződött ugyan még be, de így is érdekesnek és hasznosnak mutatkozik a magyar nevelői világgal megismertetni a Harmadik Birodalom újításait, ez alkalommal az alsó- és középfokú iskoláztatás terén.

Az eddigi intézkedések azt mutatják, hogy a nemzeti szocialista pártnak az uralomrajutáskor nem volt részletesen kidolgozott reformtervezete az oktatás és nevelés újjáalkotására. Kétségtelen azonban az, hogy az összes intézkedések alapja közös: a közösségi életre nevelés gondolata. Az új irány először is a nevelés két eleven tényezőjét: a nevelőket és az ifjúságot igyekezett magának megnyerni s csak azután került sor az iskolákra. Ezért mi is a tanítóságra és az ifjúságra vonatkozó újításokat ismertetjük s azután következnek az iskolák igazgatására, a

* Ez az ismertetés Hans Wenkenek az *Erziehung* c. folyóirat IX—XI. (1933/34, 34/35, 35/36) évf.-ban megjelent: *Die pädagogische Lage in Deutschland* c. beszámolója alapján készült.

tanítás reformjára és az egyes iskolafajok átalakítására vonatkozó rendelkezések.

Nevelők. A nemzeti szocialista állam iskoláiban csak az taníthat, aki elfogadta a nemzeti szocializmus világnézetét. Így a tanítóság beszerzése a pártba volt az első feladat. Ezt a feladatot a nemzeti szocialista tanítószövetség (NSLB.) vállalta. Ez a szövetség a totalitás elve alapján magába gyűjti az összes nevelőket a népiskolai tanítóktól az egyetemi tanárokig. A tanítói és tanárszövetségek, egyesületek beolvadását a NSLB-ba megkönnyítették azzal, hogy a vagyonátírási illetéket nem követelte az állam. A totalitást azonban nem sikerült megvalósítani, mert a NSLB mellett megalakult a Deutsche Erziehungsgemeinschaft (DEG), a német nevelői kar szakegyesülete, amely mellett a NSLB. a tanítóság világnézeti és politikai egyesülése a nemzeti szocialista párt keretén belül.

A NSLB. kerületi hivatalai szervezik a nyári világnézeti tanfolyamokat, a végzett, de még régi szellemben nevelt fiatal tanítók és tanárok politikai iskolázását. Ezeken a kurzusokon elsősorban az östörténetben, az átöröklés tanban, fajismeretben, egészség tanban, biológiában és néprajzban képezik tovább a résztvevőket munkaközösségek és tábori élet keretei között. Mert az új nevelőnek át kell élni azokat az új nevelőformákat (munkaszolgálat, tábor), melyeket a nemzeti szocializmus az iskolákba is át akar ültetni.

*

Az ifjúság politikai iskolázását és világnézeti átfarmálását a Hitler-Jugend (HJ.) végzi. A HJ. mint a nemzeti szocialista párt ifjúsági szervezete már az uralomra jutás előtt szerepet játszott az iskolák életében, a hatalom átvétele után pedig az egyetlen ifjúsági szervezet lett. 1933 júniusában Hitler Baldur von Schirachot nevezte ki a birodalom ifjúsági vezérévé. Mellette tanácsadó szerepet tölt be az ifjúsági tanács, melyben a régi ifjúsági egyesületek egy-egy képviselője foglal helyet. Ezt a tanácsot eddig azonban még egyszer se hívták össze. Mert a HJ. felszívta azóta magába az összes ifjúsági szervezeteket, a munkás és felekezetiakat is a katolikusok kivételével. A katolikus ifj. egyesületek önállóságát a pápával kötött konkordátum is védi, de megnehezíti a helyzetüket az, hogy mivel tagjai nem lehetnek a HJ. tagjai is, lassan népi és nemzeti szempontból izolálódnak. A HJ. jogosult ugyanis egyedül az állampolgári, a népi közösségi életre való nevelésre s így a kat. szervezetek tagjai mintegy kirekesztik magukat a nemzet életéből. Ujabban ugyan megengedték, hogy a katolikus ifjúsági egyesületek tagjai is részt vehessenek mint vendégek a HJ. ülésein, táborozásain a nemzeti szocialista világnézettel való megbarátkozás céljából, de nyilvánvaló, hogy előbb-utóbb dönteniök kell.

A HJ.-nek kezdetben a szerda és szombat délután állott rendelkezésére, az iskolai hatóságokkal történt összeütközések miatt később félreérthetetlenül rendezték a HJ. jogi helyzetét az iskolával és családdal szemben. A birodalmi nevelésügyi miniszter úgy rendelkezett, hogy a hét első öt napja az iskoláé, a hetedik a családé, a hatodik a szombat pedig az állami ifjúságé (Staatsjugendtag), vagyis a HJ.-é, mely az állam

egész ifjúságát magában foglalja. A szombatot a HJ. kirándulásra, sportolásra fordítja, míg azok a tanulók, kik nem tagjai, összevont tanítás keretében a nemzeti szocializmus gondolatvilágával ismerkednek meg, kézimunka és testnevelési órákon vesznek részt. A szombati kiránduláson egyelőre csak a 10—14 évesek vesznek részt (Jungvolk), a felsőbb osztályokból csak a kisebbek vezetői. De mindig jobban kiszélesítik a 14—18 évesekre is, sőt pl. Danzigban a népiskolát végzeteknek is részt kell venni. A szombaton kívül még a szerda este áll a HJ. rendelkezésére, amikor is az Otthonban képezik őket.

A HJ-ben folyó munka szemléltetésére álljon itt a foglalkozás anyaga:

A kisebbeknél az 1. évben a vezérhez való személyes vonatkozások megszilárdítása, a vezér életpályája; a 2. évben a német nép jellembeli értékei; a 3. évben a német népi közösség átélése (németiség a külföldön, tipikus történelmi példák); a 4. évben egybefonódás a nemzeti szocialista mozgalommal, a párt története. A nagyobbak (15—18) részére: az 1. évben a vezérnek mint politikai katonának a bemutatása (küzdelve a német területért, fajért); a 2. évben a német közösségi élet, a vezér építő munkaterve, Németország és a világ, a nemzeti szocializmus, mint a német ember történelmi akaratának veleje; a 3. és 4. év ismétlés.

A politikai és jellemnevelés mellett a testnevelés foglalja el a főhelyet. Mindenkinek törekedni kell teljesítményérem megszerzésére. A HJ. állandó célkitűzései mellett évenként újabb-újabb részletfeladatot is igyekszik megvalósítani. Így az 1934. év az iskolázás éve volt, az uralomrajutás után beözönlött nagy tömeg világnézeti átforgatása. 1935-ben az iparos és munkásifjúság hivatásbeli továbbképzését vállalta magára. Nem pótolni akarták a megfelelő szakiskolákat, hanem az érdeklődőknek alkalmat adtak a továbbképzésre. A szabad idő helyes és okos felhasználását jelenti ez, de a szelekciót is szolgálja, mert így elősegíti a legkiválóbbak kiválasztódását. Az 1936. év a totalitás jegyében továbbépíti az ifjúság szervezeteit. Minden 10—14 éves gyermek köteles belépni a birodalmi ifjúság szervezetébe (a HJ. csak önkéntes jelentkezőket vesz fel), de ezt a szervezetet a HJ. vezeti és a legjobbakat átveszi a maga kötelékébe. A HJ. feladata a párt számára megteremteni az utánpótlást az ifjúság soraiból. Senki se lehet vezető az államban és a pártban, aki a HJ. iskoláján át nem ment. Ifjúsági vezetők képzésére megalapítják a müncheni, braunschweigi és berchtesgadener birodalmi akadémiát. Ezekbe csak valamely HJ. egységben töltött 4 évi vezérség után vesznek fel.

A fentebb említett hivatásbeli továbbképzés egyik megnyilvánulása a HJ. azon törekvésének, mely a hivatásbeli kiképzést új törvénnyel akarja szabályozni. A hivatásbeli kiképzésnél is a nevelés gondolatának kell érvényesülni. Ennek a kérdésnek a részletes ismertetése azonban már nem tartozik ide.

Az iskolák vezetésében a vezérelv a nagyobb hatalom, de nagyobb felelősség elve érvényesül. A többszintű népiskolák és a középsőiskolák (6 osztályos polgári) igazgatásában ezt úgy valósították meg, hogy az iskola igazgatója (rektor, főtanító) ezentúl teljes felelősséggel

vezeti iskoláját. Az iskola külső és belső rendjéért, a felsőbb utasítások betartásáért, a nemzeti szocialista szellemi nevelés megvalósításáért egyedül ő felelős. Ő a szolgálati előljáró, minden az ő kezén megy át. A tanítók mellette állanak ugyan tanácsaikkal, de egyedül ő dönt. A tanítók hatásköre így csökkent az iskolavezetésben, növekedett ellenben az ő felelősségük is a saját tevékenységi területükön: a tanításban és nevelésben. Az igazgató példaként álljon a tanítók és tanulók előtt a nemzeti szocialista világnézet megvalósításában és bizonyítsa be vezéri képességeit a vezető helyen.

Megszüntették a régi szülői tanácsokat, helyükbe az iskolaközösségek (Schulgemeinschaft) léptek. A tanítók és a szülők együtt alkotják a közösséget, melynek feladata az új nevelés célkitűzéseit a nyilvánossággal megismertetni, az iskola berendezését önkéntes adományokkal javítani, az összes nevelők közösségérzetét növelni, iskolai ünnepélyeket, kiállításokat rendezni, nevelési kérdéseket megvitatni, stb.

A vezér elvet és az állam fokozottabb befolyását érvényesítették a községek iskolaügyeinek a vezetésében is. Eddig bizottságok, az iskolakiküldöttek döntöttek többségi szavazattal ilyen ügyekben is. Ezentúl a városokban a polgármester az egyedül felelős döntő tényező, mellette csak véleményező és tanácsadó szerepet töltenek be az iskolatanácsosok (1—2 tanító, egy községi tanácsos, az iskolafelügyelet és a HJ. vezetője által kijelölt polgárok, a plébános). A községben nem a bíró, hanem egy külön helyi iskolaelőljáró az illetékes, aki természetesen sokszor azonos a község vagy az iskola vezetőjével.

A Harmadik Birodalom iskolapolitikájának természetes folyománya a magán előkészítő osztályok és iskolák (a nyilvános népiskolák alsó tagozatának megfelelő, középiskolára előkészítő iskolák) megszüntetése. Minden egészséges német gyermeknek nyilvános népiskolába kell járni — hangzik az indokolás — mert ez a közös nemzeti szocialista nevelő. Az intézkedés éle a felekezeti magánelőkészítők ellen irányul, hiszen a magániskolák legnagyobb része felekezeti felsőbb leányiskolára előkészítő volt. A tanulókat könnyen el tudják helyezni a nyilvános népiskolákban, a tanerőket és az iskolatulajdonosokat pedig kártalanítják, ha a közoktatásügyi és pénzügyi országos hatóságok kedvezően véleményezik. A tanerők egy részét különben a községek és az állam is átveszi, amennyiben politikailag megbízhatók. Nem vonatkozik a felosztatás a zsidó előkészítő iskolákra és családi és magán korrepetáló iskolákra.

A szorosan vett iskolai munka, a tanulmányok rendjét érinti a vidéken töltendő év (Landjahr) bevezetése. 1934-ben Poroszországban próbálkoztak vele, majd 1935-től kezdve a birodalmi nevelésügyi miniszter kiterjesztette az egész birodalomra. A vidéki év a 8. népiskolai osztály elvégzése után következik, áprilisban kezdődik és 8-9 hónapig tart. Célja: a városi ifjúságot visszavezetni a falura. A nemzeti szocializmus felfogása szerint a város egymagában életképtelen. A XIX. és XX. század nagy ipari fellendülése elvonta a földtől a német embert s ezzel talajtalanná tette. A nevelés feladata az ifjúsághoz közelebb hozni a német földet, a német parasztot, tehát ki kell vinni a városi ifjúságot a falura, vidéki otthonba, táborba, paraszt családokhoz és megis-

mertetni vele a falusi életet. Itt megtanulják becsülni a paraszt munkáját, megerősödnek testileg is, talán többen kedvet kapnak a falusi élet-hez s megkezdődik az annyira kívánatos reagrárizálódás. Az elgondolásnak megfelelően a zsúfolt ipari vidékekről (Westfalen, Rheinland, Oberschlesien, Groß-Berlin) viszik a tanulókat az u. n. tápláló provinciákba (Keletporoszország, Pommern, Hannover, Schleswig-Holstein).

A vidéki év nem a szokott értelemben vett iskolai tanulóév. Gyakorlati mezei munka és testedzés áll az előtérben. A politikai iskolázás eszközei: az otthonok önkormányzata és önellátása, mezei sport, menetek, földművelés, iparosmunka. Az elméleti órákon honismeret, történelem és fajismeret a főtárgyak.

Az első év kedvező eredményt hozott. Nehézséget okozott ugyan a megfelelő vezetők kiválasztása és kiképzése, s a parasztok is húzódoztak kezdetben az elkényeztetett városi ifjúságtól, de a második hónapban már jól ment a munka és a végén sok gyerek akart inkább falun maradni. 1934-ben 22.000, 1935-ben 31.000 tanulót küldtek vidékre.

A vidéki év és a tanítók nyári továbbképzése, táborozása miatt volt szükség az iskolaév új beosztására. Meghagyták a hármas tagolást és a tavaszi évkezdést (a vidéki év, munkaszolgálat, a földműves munkája, is ekkor kezdődik). Így a középső tartományokban az első harmad ápr. 8-tól július 8-ig, a második aug. 17-től dec. 23-ig, a harmadik jan. 6-tól márc. 22-ig tart. Az évi szünetek összege 85 nap. A keleti tartományokban a nyári szünet előbb, a nyugatiakban később később kezdődik, de mindenütt 40 napig tart.

*

A *tanítás reformja* nem egyes iskolatípusok teljes tantervváltoztatásával, ill. új típusok felállításával kezdődött, hanem a nemzeti szocialista világnézetet legjobban kifejező tudományágak bevitelével az iskola tananyagába. Először is az átörökléstannak és a fajismeretnek szorítottak helyett. Nem külön tárgyként tanítják őket, hanem azoknak a tantárgyaknak az anyagában, ahol erre mód kínálkozik (biológia, történelem, földrajz irodalom). Az új stúdiumok célja a fajok és átöröklés szerepét bemutatni a népek, elsősorban a német nép életében, felelősségérzetet ébreszteni a tanulóban a nép egészsége, büszkesége a német nép, az ősök iránt és buzdítani őket a német fajtisztaság erősítésére.

A tantárgyak közül a történelemnek kell megváltoznia. A bajor kultuszminisztérium a következő utasításokat adja a történelem tanításához: csak a nagy fejlődési vonalakat és nagy egyéniségeket kell tanítani a faji és vezér-gondolat faji kiemelésével, a történelmi események a német népi tér és német kultúra egymáshoz kötöttségének érzetetésével. A történelmi tények értékelése nemzeti szocialista szemszögből történik.

Érdekes, hogy az új szempont még a vallástanításban is érvényesül: Krisztust mint hősi harcost kell tanítani. (Ugyanezt a gondolatot valósítja meg költői alakban Heliand, a középkori vallásos-nemzeti alnémet éposz.) A német népi érdekek és német kultúrteljesítmények

megbecsülését célozza 2 intézkedés: az abc-és elemi iskolai tankönyvekben tilos az antiqua-betű, vissza kell térni a gót betű írásra, az alnémet területeken pedig fokozottabb mértékben tanítják a alnémet dialektust. Egységes alnémet helyesírás-szabályzatot készített a minisztérium, hogy a alnémet népi szövegeket és írókat hatásosabban taníthassák az iskolákban.

Az anyanyelvi oktatás keretében nagyobb súlyt helyeznek az élőszó gyakorlására. Minden tárgy tanára köteles ügyelni arra, hogy az összefüggő hosszabb feleleteknél a tanuló helyesen elrendezett anyagot világos, tárgyias, rövid, határozott fogalmazásban tudjon előadni. E rendelkezlet háttérében nyilvánvalóan ez a gondolat áll: a pártban, a politikai életben szükség van olyan emberekre, akik értelmesen és hatásosan ki tudják fejteni magukat szóban is s így tömegek vezetésére alkalmasak.

Az eddig felsorolt intézkedések a tanítás reformját illetően világosan mutatták összefüggésüket az új irány gondolatvilágával, vannak azonban olyan gondolatok is, melyeket az élet fejlődése, a XX. század újabb eseményei vittek bele az iskola tananyagába s így más államokban, nálunk is, szóba kerültek. Ilyen a repülés és légvédelem, a formalmi rend, a helyes közlekedés, a természetvédelem gondolata. Jellemzőbb azonban a német iskolákra, hogy ott állandóan ébrentartják a gyarmatok fontosságának és a külföldön, határterületeken élő németiség problémáit. Jellemző az is, hogy az ifjúság külföldi levelezését is a népi eszme szolgálatába állították. Nem az idegen nyelv gyakorlása a főcél, hanem az, hogy a tanuló szeretetet, megértést ébresszen a partnerében a német nép iránt. Érezni kell a tanulónak, hogy idegen barátjával mint a német nép képviselője áll szemben. Ezen felül az idegen nép megismerésével saját népét is jobban meg fogja ismerni, tehát az általános béke gondolatát is szolgálja. A kimondott politikai propagandát kerülni kell, már csak ezért is nagyobb ellenőrzés alá kerül a levelezés.

Végül mint utolsó csoportot, bemutatjuk azokat az újításokat, melyek egy-két iskolatípus egész tantervére kiterjeszkednek vagy új típus megteremtését célozzák.

A hamburgi népiskola tantervének célkitűzése így hangzik: „Északi fajtájú német népi embereket akarunk nevelni hanzai vállalkozó kedvvel és erős Istenhittel. Népi embereket, akik nemcsak vérszerint és szülőföldjük szerint, hanem lelkiileg és szellemileg is a családban és a hazában gyökereznek és belenőnek a népközösség életébe, történelmébe, kultúrájába, talajába; politikai embereket, akik a harmadik birodalmat tettel előreviszik, mint harcosok a vezetőségben, a csapatban és bajtársak között és mint életrevaló munkások a táborban, a hivatásukban és osztályukban.“ A népi és politikai világnézet felépítésére szolgálnak a következő tantárgyak: hittan, német, történelem, földrajz és biológia. A világnézet zárttsága érdekében össztanítás (Gesamtunterricht) van, mely az alsófokon a honismereten alapszik, a felsőfokon pedig minden szakban a német nép történelmi és jelen valóságából indul ki és azon politikai sorskérdések tárgyalásába torkollik, melyeknek megoldása a jelen és jövő németiség feladata. Így például a történelem tanításában a német nép és birodalom keletkezését kell megmagyarázni (nagy-német koncepció)

a faj és táj összefüggése alapján. A biológia az embertanból, családismeretből, átöröklés- és egészségstanból induljon ki és német fajismerettel és népességi politikával záruljon.

Tanítási módszerül a fegyelmezett tanulóiskola egyesítését ajánlja a munkaiskola módszerével. A tanító erős kézzel vezet, de egyéni munkát enged, a munkakedv éppoly fontos mint a munkateljesítmény.

A középiskolák reformja még egészen kezdeti stádiumban van. 1934 végén Rust birodalmi nevelésügyi miniszter kijelentette, hogy az új középiskola a mai Aufbauschule-hoz fog leginkább hasonlítani s vidéki kisváros a legmegfelelőbb talaja. A humanisztikus gimnáziumot is megtartja, de nem maradhat továbbra élettől elvonatkoztatott filológusiskola, hanem igazi görög értelemben vett gimnázium lesz, ahol atlétákat nevelnek, a legmagasabb képzettséget nyújtják a legtehetségesebbeknek, a legnagyobb teljesítményre képeseknek a test harmonikus képzése mellett.

Az új középiskola körvonalai mutatkoznak több azóta megjelent intézkedésben. Így 1937-től minden fiúközépiskolában az angol lesz az első idegen nyelv, kivéve az olyan városok fiúgimnáziumait, ahol több középiskola van. A bajor kultuskormány rendelete szerint a vallástan, német, történelem, biológia és testnevelés a fő tárgyak, melyek a szombati sport- és kirándulónap miatt nem rövidülhetnek meg. A középiskola céljának a szellemi iskolázottságot tekinti, a tananyagot tehát lehet rövidíteni, mert nem a részletek a fontosak. Az Aufbauschule vagy Oberschule célkitűzéseit, tantervét is a bajor kultuskormány igyekszik először tisztázni. Ezt az iskolafajt a megszüntetett tanítóképzők helyébe ajánlja tanító pályára készülőknek, akik ennek elvégzése után a tanítóképző főiskolára kerülnek. Az Aufbauschule első osztályába a népiskola 7. osztályának elvégzése után veszik fel a tanulókat és 6 év alatt képezik ki. Végbizonyítványa a többi teljes középiskola érettségi bizonyítványával egyenrangú. A tananyaga gyakorlatiasabb és erősen nemzeti szocialista színezetű. Fő tárgyak: német, történelem, földrajz, biológia, rajz, zene, testnevelés. Az első idegen nyelv az angol (az 1. osztálytól, a 6. osztályban összesen 20 óra), a második a latin (a 3. osztálytól, összesen 16 óra).

Új iskolatípust létesített a minisztérium a nemzetpolitikai nevelőintézetekben. Ezek politikai vezetőket képeznek erős jellemek nevelésével, nagy testi teljesítmény követelésével közösségi nevelő formákban. A miniszter indokolásában kifejti, hogy a történelem legnagyobb teljesítményei a közösségre nevelő intézményekből nőttek ki (katolikus egyház, szerzetesrendek). Ahogy a kadettiskolák katonai vezetőket neveltek, úgy fogják ezek az iskolák a politikai élet vezetőit kitermelni. A szász kultuszminisztérium rendeletéből megtudjuk, hogy ezekbe a nevelőintézetekbe is 13 éves korában veszik fel a különösen tehetséges tanulókat minden társadalmi osztályból s 6 év alatt képezik ki őket a nemzeti szocialista állam tudatos tagjaivá. Ezek az intézetek fogják megmutatni, hogy a nemzeti szocialista elvek alapján mintaszerűen lehet tudományos munkára is előkészíteni.

Ahogy az új fiúiskola népét szolgálni, engedelmeskedni és paran-

csolni tudó éptestű, erős jellemű német férfiakat akar nevelni, úgy a leányiskolák is sajátosan női célt tűznek ki: vissza akarják vezetni a német nőket eredeti hivatásukhoz, jó feleséget, anyát és háziasszonyt akarnak nevelni belőlük. Ezért lehetőleg el kell tanácsolni a lányokat az akadémiai pályáktól (a főiskolára bocsátottaknak csak 10 %-a lehet leány) és a kimondottan nőies foglalkozásokra előkészíteni (tanítónő, családgondozás, népjóléti munka, háztartási iskolák, népművészet stb.) Ilyen nőies munkakörökre készít elő két új leányközépiskola: az egy és hároméves felsőleányiskola és a nemzeti szocialista leányiskola.

A hároméves felsőleányiskola (6 osztályos polgári iskola, vagy teljes leányiskolák 6. osztálya után) elsősorban a háztartási szakokban ad elméleti és gyakorlati képzést s jövőendő tanítónőknek, gazdasági szak-tanítónőknek, kereskedelmi iskolai tanárnőknek ajánlható.

A népgondozásra előkészítő nemzeti szocialista leányiskolák tantervében az egyik cél a nemzeti szocialista világnézet és életfelfogás beidegzése, a másik pedig a népgondozás minden ágában való jártasság elsajátíttatása (egészségápolás, első segélynyújtás, helyes háztartásvezetés, család-, csecsemőgondozás, népközösségek életének irányítása stb.).

A középiskolában életbeléptetett újítások közül utolsónak hagytuk a szelekció új irányelveit. Németországban 1920 óta époly zsúfoltak a középiskolák és egyetemek, mint nálunk. Ott is a főiskolák védekeztek ellene előbb a mi numerus clausus-unkhoz hasonló formában: az érettségizettek közül kb. csak 30—40 % kapta meg a főiskolai tanulmányokra is képesítő érettséget (Hochschulreife), 1934-ben pl. 40.000-ből 15.000. A kiválogatásnál a szellemi érettségen kívül a jellembeli értékeket és nemzeti megbízhatóságot is figyelembe vették.

Ez az intézkedés azonban csakhamar fölöslegesnek és tökéletlennek bizonyult. Fölöslegesnek, mert még a főiskolai tanulmányokra jogosultak se mentek mind főiskolákra, de tökéletlennek is, mert nem vette figyelembe az iskolák közötti nivőkülönbségeket és így nem a legjobbak kerültek a főiskolára. Ezért eltörölték és új szelektálási tervet dolgoztak ki, mely a kiválasztást már a középiskolai tanulmányok folyamán sokkal alaposabban elvégzi.

E szerint a kiválasztás már a középiskolába lépésnél megkezdődik. A népiskola tanítója véleményt ad minden középiskolába lépőről és ez az írásbeli és szóbeli felvételi vizsga mellett döntő befolyású. Ezért pontos és részletes utasítást kaptak a tanítók a bizonyítvány pótlékának kitöltésére. Jellemezni kell a gyermek felfogó és megfigyelő, megkülönböztető, összehasonlító és szabályszerűséget megállapító képességét, képzeletét, munkatempóját, nyelvi kifejező képességét stb. A szász kultusz-minisztérium kérdőíveket töltet ki a fellépő tanuló testi, szellemi és jellembeli tulajdonságainak jellemzésére. Például a jellembeli tulajdonságokra vonatkozólag a következő kérdésekre kell válaszolni: érzület és érzelmi beállítottság, törekvés, temperamentum, tartás és fellépés, viselkedés és a közösségben elfoglalt helyzet. Az utolsó kérdésre a következő jelzőkkel lehet válaszolni: bajtársias, szolgálati-ész, tapintatos, őszinte, titoktartó, közösségi formákba beilleszkedő, jólnevelt, szeretetteljes, megalapozott.

vezető, önző, kiméletlen, hazug, nem becsületes, elutasító, szófogadó, szíves, udvarias, neveletlen, fegyelmezetlen, ellenkező.

A tanítói véleményen kívül melléklendő a hatósági orvosi bizonyítványa. Az örökölt betegségekkel terhelteket nem veszik fel a középiskolába.

Aki a középiskola első osztályát nem tudja elvégezni, nem folytathatja tanulmányait. Három év múlva azonban újra jelentkezhet és sikeres vizsga után a 4. osztályba léphet.

Újabb erős szelekció van a felsőfokba, a 7. osztályba lépésnél. Aki a 6. osztályt nem tudja elvégezni egy év alatt, nem léphet feljebb.

A szelekciónál a szellemi érettség a döntő, nem pedig a tananyag mennyiségi tudása. Az erkölcs, bajtársiasság, közösség, fegyelem, becsület ellen vétőket el kell távolítani.

A középiskolai bizonyítványban is van szavakban kifejezett általános ítélet a testi, jellembeli és szellemi képességről. A teljesítmények elbírálásánál kiegyenlítést ír elő a rendelet: ha a szellemi képességek gyengébbek is, testi és jellembeli jó tulajdonságok (vezértehetség) kiegyenlítik és feljavítják az általános osztályzatát. Ellenben jó szellemi eredmény se pótolhatja a testi és főként jellembeli gyengeséget.

A tehetségesek kiválasztását szolgálja az új tandíjrendelet. A magyar viszonyokhoz mérten nagyon magas tandíjat (évi 240 M.) nem szállítja le, mert az csak a középiskolába nem való elemek számát szaporítaná, növeli ellenben az ingyenes helyek számát (15 %-ról 20 %-ra) s elnyerését kiváló szellemi képességekhez köti.

Ismertetésünk végére értünk. Szólni kellett volna még a hivatásra előkészítő iskolákról, a paraszti iskolázásról, a népművelésről, az ifjúsági jogrendszer kiépítéséről, de ezek nem tartoznak szorosan a szokott értelemben vett nép- és középiskolákhoz s ismertetésük nagyon is széttagította volna cikkünk amugy is laza kereteit. Az említettekéről és a főiskolák újjáépítéséről egy-egy újabb cikk feladata lesz beszámolni.

Wenk Endre.

Tanítási vázlatok a népiskolában

Mióta a 7000-1935. éln. sz. rendelettel kiadott „Utasítás” 9. §-a a tanítási vázlatokat a népiskolában kötelezővé tette, ez a kérdés a nevelésügyi folyóiratok és nevelésügyi értekezletek állandó témája és műsor-száma. A kérdés pedig minden esetben nem az, hogy „miért?”, hanem az, hogy „hogyan?”. A „miért”-re a felelet minden esetben az, amivel az Utasítás a rendelkezést megokolja, t. i.: „Az előkészületnek írásban való megrögzítése biztosítja egyedül, hogy a tanító nem készületlenül megy tantermébe.” Bár egyes nyilatkozatok¹ azt mutatják, hogy úgy a

¹ „Érzelmek a szakfelügyelettel kapcsolatban” c. cikk „... agyonvédi az írásbeli előkészülést, az írásbeli vázlat készítését. Igen, mert a tanítói lelkek borongása valahogy rául a szerzők lelkére, mert megint a tanítósg megkérdése és véleményének figyelembevétele nélkül csináltak valamit”. (Tanítók Lapja 1936. 5. sz.) „Nyíltan meg lehet mondani, hogy az ország tanársága vegyes érzelmekkel fogadta ezt az intézkedést, bántotta, hogy nélküle — róla határoztak és befejezett tények elé állították”. (Nevelésügyi Szemle 1937. 1. sz.)

tanítótság, mint a tanárság szerint a „miért“-hez is szó fér. Ha meg-gondoljuk, hogy a népiskolai munka az utolsó 10–15 évben, de különösen az új tanterv megjelenése óta milyen nagyot fejlődött, ha nézzük a tanítótság lelkes munkáját és az elért eredményeket, továbbá az utolsó idők hatékony és gondos iskolafelügyeletét — amely a felekezeti iskoláknál két oldalról is jelentkezik — lehetetlennek látszik, hogy a tanító munkáját készületlenül lássa el. S nem csodálható, hogy az a feltételezett előzmény — melyből az Utasítás idevonatkozó rendelkezése is fakadt —, hogy t. i. a tanítók egy része még mindig készületlenül megy tantermébe, a tanítótság önértetét és érzékenységet bántja.

Ezekről eltekintve azonban — az idézett cikkeket is beleértve — abban mindenki egyetért, hogy a leglelkismeretesebb egyéb előkészület mellett is, az írásba foglalt tanítási vázlat a tanítói munkát még nyugodtabbá, tudatosabbá és eredményesebbé teszi, tehát hasznos és célra-vezető, ezért meg kell csinálni. Ez igaz. De az is igaz, hogy ez több, kevesebb, sőt néhol leküzdhetetlennek látszó munkatöbbletet jelent. Illetve, hogy azzá vált-e, az teljében azon fordul meg, hogy a vázlatok rendeltetését ki, hogyan fogta fel és az eddigi vázlatait ennek megfelelően hogyan készítette.

Ezzel elérkeztünk célunkhoz, annak a fontos kérdésnek megbeszéléséhez; hogyan készítsük vázlatainkat, hogy az rendeltetésének megfelelően?

Ezt a kérdést ontotta a „levelesláda“ az azóta rendezett tanítói továbbképző tanfolyamokon és gyűléseken és ezzel foglalkoznak a „Nép-tanítók Lapja“ 1936. 19-20-21 és 22. számaiban közölt, „A tanításra való előkészülés és vázlatkészítés“ című folytatólagos cikkek is. A cikkek illusztris írója a tapasztalatok során mindjárt az elején megállapítja: „Tagadhatatlan, hogy a vázlatok leírásával a rendelet megjelenése után több helyen túlzott kívánságok és szertelenségek történtek, amelyeknek következménye az lett, hogy a lényeg, az előkészülés, átsiklott a vázlat-készítésre, a vázlatok leírásának mikéntjére.“ Aztán kimerítően bemutatja a tanításokra való előkészület széleskörű és mindenre kiterjedő munkáját, ami természetesen az egészben a legfontosabb. A gondolatokban gazdag és minden oldalról megvilágított előkészület után 4 vázlatmintát is közöl. 1. Olvasás-írás: „A horogvonal ismertetése“, 2. Olvasás és olvasmány-tárgyalás: „Temetik a pinyókét.“ 3. Helyesírás és nyelvi-magyarázatok: „A felszólító és feltételes mód nehezebb helyesírási esetei.“ 4. Fogal-mazás: „A mi utcánk.“ Kár, hogy a cikkek tovább nem folytatódtak — pedig a tanítótság nagyon várta — és a népiskola egyéb tárgyaiból nem kaptunk hasonló vázlatmintákat. A többi tárgyakkal kapcsolatban talán még világosabban előkerültek volna azok a kérdések, amelyeknek megbeszélését tűztük ki feladatul. Így most ezeknél a kérdéseknél csak az említett négy vázlatra támaszkodhatunk. A kérdések megbeszélése céljából kettőt legyen szabad idéznünk.

„Horogvonal“

Előkészítés.

a.) Az érdeklődés felkeltése: szemléltetem a horgot s ezzel kapcsolatban a

horgászásról beszélgetünk, miközben rajzolom a horgászó gyermekef.

b.) A rajzból kiemelem a horgot s nagy alakban lerajzolom.

c.) Célkitűzés : — Rajzoljunk mi is horgot !

Tárgyalás.

a.) A horogvonal alakjának szemléltetése és húzási módjának megfigyeltetése :

1. rajzoltatás a levegőben nyitott szemmel ;

2. rajzoltatás a levegőben csukott szemmel ;

2. rajzoltatás a padon mutatóújjal.

b.) A horogvonal íratása a nagy táblán.

1. Az írás módját irányjelzéssel szemléltetem a nagy táblán előbb nagy, majd mindig kisebb alakban, végül a megfelelő vonalközben.

2. Néhány gyermekkel a nagy táblára íratom. A gyermekek írását közösen megbeszéljük, esetleg javítjuk.

c.) Íratás az iskolában :

1. Egy horogvonalat a megfelelő vonalközbe irányjelzéssel íratok. Minden gyermekét megnézem. Egyéni javítások.

2. Több horogvonalat íratok először irányjelzéssel, majd irányjelzés nélkül. Ha több gyermek hibázna, közös szemléletisméltéseket nyujtok.

Begyakorlás.

a.) A gyermekek önállóan írnak egy sor horogvonalat.

b.) Jobbra dülő és horogvonalakat váltakozva íratok.

c.) Horgászó gyermeket, horgonyelet és horgot rajzoltatok.

„A felszólító és feltételes mód nehezebb helyesírási esetei“.

I. a.) Kapcsoló ismétlés. Az igemódokról tanultak felújítása.

b.) Célkitűzés : Nem mindig j a módjel.

II. a.) Példák gyűjtése az átváltozás, hasonulás eseteire.

b.) A példák vizsgálatása tartalmi és alaki szempontból.

c.) Példák a feltételes mód nehezebb helyesírási eseteire.

d.) A feltételes módú igék vizsgálatása tartalmi és alaki szempontból.

III. a.) Összefoglalás.

b.) Tollbamondás.

c.) Másolás.

d.) Igék kerestetése és azok leírása a három igemódba.

A fentebb említett megállapítás, hogy „a lényeg az előkészülés“ és hogy „a hangsúly nem a vázlatíráson van,“ teljesen igaz, de az előkészület írásban való megrögzítésének, tehát a vázlat leírásának is igen fontos céljának kell lenni, különben egyszerűen elhagyható lenne. Ez pedig nem más, mint hogy 1. a tanító tervszerű előkészületének írásos bizonyítéka legyen, 2. olyan legyen, hogy azt a tanító éveken át — az utasításnak megfelelő helyesbítésekkel — a legteljesebb eredménnyel felhasználhassa. Mert az Utasítás, igen helyesen, arról akar gondoskodni, hogy a már elkészített vázlatok éveken át támogassák a tanítót abban, hogy mindig felkészülten mehessen iskolába, a nélkül azonban, hogy az erre való felkészülés sok más elfoglaltságától tulságosan elvonná. Mert a jól elkészített vázlatok évről-évre való ismételt leírása, az osztályban, vagy a helyi körülményekben, vagy más vonatkozásban beállott néhány változástól eltekintve, teljesen felesleges és olyan állandó terhet jelentene,

ami mellett sok esetben más irányú munkára — és nem utolsó sorban a tanító szélesebbkörű állandó önművelésére, — de a legszükségesebb társadalmi életre sem jutna ideje. Így céljával éppen ellenkező eredményt érne el; a tanítót nagy mértékben elkedvetlenítené és fejlődését majdnem egészen megakasztaná. Az éveken át felhasználható értékes vázlatok harmadik feladata pedig a tanítónak olyan nehéz helyzeteken való átsegítése, amiről a N. L. 2. számából idézett cikk is megemlékszik. „Még a leglelküimeretesebb tanító is lehetett már abban a helyzetben, hogy valami ok miatt nem készülhetett tanításaira.“ Ilyen helyzet volt is, lesz is, sokszor éppen elegendő, természetesen a tanító hibáján kívül. Milyen felbecsülhetetlen szolgálatot tesz ilyenkor a gyűjteményből előkeresett kész vázlat, melynek elolvasása, a felette való rövid elmélkedés, és a tanításhoz szükséges eszközök előkészítése után — az olyan tanításokat kivéve, ahol előzetes megfigyelésekre, élményekre, közös munkára volt szükség — felkészültség biztos tudatával léphet az iskolába és azzal a megnyugtató érzéssel hagyhatja el, hogy ezen a napon is rendes munkát végzett.

De a vázlat erre a célra csak akkor hasznavehető, ha a tanításban nemcsak a lépések egymásutánját tünteti fel, hanem az egyes fokozatokon belül ötleteket, gondolatokat, sőt részben anyagot ad, egyszerűen, ha a vázlatnak tartalma van. Az említett és idézett vázlatok közül az első, „A horogvonal ismertetése“ mindezeknek a szempontoknak megfelelő, kifogástalan és értékálló. Olyan, aminek figyelmes átolvasása és rövid átgondolása után, amire itt öt perc is elegendő, még egy kevésbé gyakorlott tanító is, a felkészültség teljes tudatával állhat elő a tanításra. A vázlat formájában és tartalmában egyaránt mintaszerű. A többi vázlatnál azonban a tartalom már hiányzik. Ezeknél csak a fokozatok vannak feltüntetve, az egyes lépések olyan általános megjelölésével, amelyek — az olvasmánytárgyalásnál az olvasmány tagolása (II. rész c. pont), a nyelvi magyarázatoknál a célkitűzés és a „feltételes mód“ kifejezés, a fogalmazásnál az előkészítő rész kivételével — azokban a tárgykörökben majdnem minden tanítási egységre alkalmazhatók. Tehát egy-egy tárgy tanításának általános vázlatai. Hiányzanak az egyes fokozatoknál csak arra az egy tanításra vonatkozó egy-két mondattal megjelölt gondolatok, eljárási módok. Így pl. hiányzik az olvasmánytárgyalásnál a célkitűzés pontosabb megjelölése, az elmélyítési rész, benne néhány nevelői gondolat megjelölésével; a nyelvi magyarázatoknál az indukciós anyag, a példák felsorolása a nehezebb helyesírási esetekre, a tollbamondás és másolás szövege, illetve a szövegrészek forrásainak megjelölése. Továbbá nincsenek feltüntetve az egyes tanításokkal elérendő célok.

Sietek kijelenteni, hogy ezekkel az észrevételekkel nem akarok kákán csomót keresni. Szerény soraimnak ez legtávolabbról sem célja. Hiszen az előkészület munkájában — amint már jeleztem is, — ezek bőven mind megvannak, a szerzőnek csak pár szóval be kellett volna a vázlatokba írni. Hogy ezek mégis hiányzanak, annak okai, ha nem tévedek a következők: A cikkek azt akarták megmutatni, hogy a vázlatírás nem olyan nagy, megerőltető és főleg külön munka, mint azt a minden oldalról elhangzott panaszok mutatták. Az első vázlat leírása

után azonban érezhette, hogy ha minden külön vázlatot kívánó egységet így dolgozunk fel, a dolog mégsem lesz olyan kicsi és könnyű. Leegyszerűsítette tehát, amennyire lehetett. Így áldozta fel a szűk tartalmat is azzal a megokolással, hogy nem a felügyeletnek készítjük, hanem magunknak és fontos csak az, hogy nekünk jelentsenek tartalmat. De jelentenek-e tartalmat ezek csak pár hónap múlva is? Hát még egy év múlva? Nem éppen annyi munkát okoz-e a következő évben is az előkészület, mint amikor a vázlatot leírtuk? Tud-e olyan adott esetekben segíteni rajtunk, mint amiről fentebb szoltunk?

De felesleges minden töprengés, hiszen itt az Utasítás. A 9. §-ban többek közt a következőket is találjuk: „A tanítási vázlatok elkészítésének formája, de főleg azok tartalmassága bizonyos tekintetben hasznos tájékoztatást nyújtanak az iskolafelügyelőnek a tanító nevelői és tanítói felkészültségére nézve. Az iskolafelügyelő látogatása során gondosan nézze át a tanítási vázlatokat s állapítsa meg, hogy azok *oly formában, de főleg oly belső tartalommal készültek-e*, melyre támaszkodva a tanító nevelői és tanítói munkáját eredményesen végezheti.”

Kitűnik tehát, hogy a vázlatot nagyrészen mégis csak az iskolafelügyeletnek készítjük. Az iskolafelügyelet pedig formát és tartalmat keres, tehát rendes vázlatot. Kimondhatjuk nyíltan, olyat, amit a tanítóképzőben szabályszerű vázlatnak nevezünk. És még egyet: a felügyelet részben a vázlatokból ítéli meg nevelői és tanítói felkészültségünket. Aki pedig ezt magára nézve nem tartja közömbösnek, az keresi, kutatja a lehető legrövidebb és legjobb utat az egész vázlatkérdésben. Én is keresem. Néhány elgondolásomat be is mutatom. Például:

Beszéd- és értelemgyakorlat.

III. osztály.

A „Sirató” és „Földvár” története

Cél: a határrészek nevéhez fűződő hagyomány megismertetése; a szülőföld iránti szeretet mélyítése.

Szemléltetés: Nagykőrös határának térképe. „IV. Béla visszatér a tatárjárás után” c. kép.

I. a.) Tájékozódás a határban. A határrészek nevei.

b.) A vasúttól nyugatra az egyik határrész neve „Sirató”, a másik részé „Földvár”

c.) Miért nevezték el ezeket így? Honnan ered a nevük?

II. a.) 1. A gyermekek amit tudnak elmondják.

2. Következtetés a névről, miért nevezhették így?

3. A történet: Régen a „Földvár” helyén mocsár volt, csak a közepén volt száraz terület, amely erős, vastag vertfalakkal volt körülvéve. A várba titkos út vezetett a mocsáron át. Aki nem ismerte, beleveszett a mocsárba, ha be akart a várba menni. Nagyon jó védelmi hely volt ez az ellenség ellen. Egyszer rettenetes csapás érte országunkat. Előzőnlötte a tatár. (Néhány szó a tatárjárásról.) A város lakossága a tatárok elől a várba menekült. A tatárok körülvétték a várat, de nem tudtak bemenni, mert nem ismerték a titkos utat. Sokáig ott ordítottak, száguldoztak, fenyegették őket, de végre is elvonultak. Azaz, úgy tettek, mintha elmentek volna. Lesbe álltak, hogy mi fog történni. Három fiatalember, három testvér egy özvegyasszony szép, derék fiai kijöttek, hogy szétnézzenek. A tatárok lecsaptak rájuk. Ki

akarták venni belőlük a titkot. Sokáig a legborzasztóbb módon kínozták őket, de azok nem árulták el. Végül is megölték őket. Így az életükkel mentették meg a többiekét. Mikor aztán a tatárok végleg elmentek, a kijövő lakosság ott találta holtan a három hős fiatalembert. Keservesen megsiratták őket. Azóta hívják ezt a részt „Sírátó“-nak.

b.) Megbeszélgetjük, hogy milyen volt az a három fiatalember. Bátor, hős, önfeláldozó. A többiek szerették is, meg is siratták. Meg is őrizték a mai napig emléküket.

III. a.) A magyar nép sokat vészelt, szenvedett már ezért a földért. Talán nincs a határunknak olyan része, ahova ne hullott volna hősök vére, dolgozók verejtéke.

b.) Szeressük ezt a földet, melyet őseink nagy küzdelmek és harcok árán nekünk a mai napig megtartottak. Tartsuk meg mi is a jövőnek.

c.) Térképrajz: a határrészek helye.

Olvasás és olvasmánytárgyalás.

IV. osztály.

„Vágyak netovábbja” költemény.

Cél: A költemény megértése; az értelmes és szép olvasás fejlesztése és a szerény megelégedett életre való nevelés.

I. a.) Tudom, hogy szeretitek a mesét. Kinek, melyik mese tetszett legjobban azok közül, amiket olvasott, vagy hallott?

b.) Nekem gyermekkoromban „Aladin csodalámpája” tetszett. (Ha nem ismernek, a mese rövid magyarázata a lámpáról.) De jó volna egy ilyen lámpa! Ki mit kívánna? Sorra elmondják. Egyszer egy költő is elmondta egy költeményében, hogy ő mit kívánna, mi a vágya. Érdekes lehet!

c.) Mi lehetett a költő legnagyobb vágya?

II. a.) Elolvasom a költeményt.

b.) Szakaszonként olvastatom. Magyarázom.

c.) Összefüggően olvastatom.

d.) Elmondják, hogy mi volt a költő vágya.

e.) Sokat kívánt-e a költő? Sorra megyünk, kívánságait kiszedjük a költeményből és a táblára írjuk:

Tábla:

Egyszerű lak, néhány fa, virág, tisztas szegénység, jó egészség, erő, függetlenség, kevés jóbarát és a jóknak hálás szíve.

Megbeszéljük, hogy első látásra mindez nem sok. A költő szerény volt. Aztán rávezetem őket, hogy ez a legtöbb, mert a megelégedett boldog életet semmi kincsért sem lehet megvenni. A boldogság mindennél többet ér.

III. a.) Ne vágyjunk mi sem nagy kincs után, szép ruhára, nyalánságokra, hanem amink van, becsüljük meg. Ne legyünk elégedetlenek, ne kívánjunk sokat. Szerezzünk lelki kincseket.

b.) A költeményt könyv nélkül is megtanulják és szavalják.

A tisztára helyi vonatkozású egységeknél az anyag rövid leírása el sem kerülhet, mert akár van a környékünkéről monográfiánk, akár nincs, az anyagot nagy munkával tudjuk csak összehordani, ami talán másodszorra nem is mindig sikerül.

Ha az utasítás tényleg ilyenforma vázlatokra gondol, úgy azt hiszem, mindenki érzi, hogy ez bizony nem kis megterhelést jelent akkor, ha minden napra megkívánjuk a kellő számú vázlatot. Ha tényleg ilyen vázlatokról van szó, akkor keressük a lehetőséget, hogy ez meg is valósulhasson a nélkül, hogy az egyéb elfoglaltságokat nagyon háttérbe szorítanánk. Egyszerű módja az lenne, hogy akkor talán nem kellene megkívánnunk, hogy egy esztendő alatt a tanító minden vázlatát elkészítse. Előkészülhet a nélkül, hogy mindig, mindegyiket leírnia, de az ellenőrzés gondoskodnék arról, hogy 2—3 év alatt az egész vázlatgyűjteménye meglegyen. Ennek a vázlatgyűjteménynek állandó pótlása, egy-egy vázlat teljes kicserélése, a meglevők állandó helyesbitése. stb. lenne az a munka, ami minden különösebb megerőltetés nélkül biztosítaná a minden vonalon való állandó felkészülést.

Lehet, hogy más a helyes út, de ezzel a pár gondolattal éppen az volt a cél, hogy találjuk meg azt az utat, amelyre lépve a vázlatírással kérdése helyes és megnyugtató megoldáshoz juthat.

Pál Lajos.

Továbbképző népiskolák

Azok a tankötelesek, akik 12 éves koruk betöltése és az elemi iskola sikeres elvégzése után tanulmányaikat valamely közép- vagy középfokú iskolában nem folytatják és tanonc- vagy győgyepedagógiai iskolának sem tanítványai, kötelesek törvényeink rendelkezése szerint továbbképző népiskolába járni. A kötelező népoktatás keretében hazánkban háromféle továbbképző népiskola alakult ki és működik és pedig az általános- és gazdasági irányú továbbképző, továbbá az önálló gazdasági népiskola.

Az általános továbbképző népiskola minden olyan elemi iskola szervezeti tartozéka, ahol a 12—15 éves tankötelesek száma 40-nél kevesebb és ahol a lakosság többsége nem mezőgazdálkodással foglalkozik. Az 1934—35. tanévben a hazai 6873 elemi népiskola mellett 4518 általános továbbképző működött 182.663 tanulóval.

Oly községben azonban, ahol a lakosok többsége mezőgazdálkodással foglalkozik s ahol a 12—15 éves mindkét nembeli tankötelesek száma két tanéven át a 40-et eléri, ott a gazdasági irányú továbbképző népiskola megszervezése és fenntartása a politikai község kötelezettsége. Ez alapon csonka hazánkban az 1935—36. tanévben 955 község területén 1259 iskola működött és szolgált 150.344 tanköteles gazdasági irányú továbbképzését. Oly községekben, ahol ily iskola szerveztetett, az általános továbbképző megszűnt és ez iskolába olvadt be. A gazdasági irányú továbbképző népiskolák szervezése 1044 általános továbbképző iskolát szüntetett meg.

Ez iskoláknak és tanulóinak száma jelentékeny. Az iskola tehát a kötelező népoktatás befejező részének, a továbbképzésnek figyelemre-méltó tagozata, mint ilyen érdeklődésre tarthat számot annál is inkább,

mert hazai viszonyainkhoz és az ország agrár jellegéhez méiten mezőgazdasági alapismeretek nyújtásával végzi a kötelező továbbképzésnek fontos munkáját.

A gazd. irányú továbbképző népiskolának hármas, de egymással szorosan kapcsolatos célja van. Folytatnia kell a tanköteles korban levő gyermekek vallásos, erkölcsös és hazafias állampolgári nevelését; meg kell erősítenie azokat az általános ismereteket, amelyeket a tanulók az elemi népiskolában elsajátítottak; végül el kell látni tanítványait azokkal a mezőgazdasági ismeretekkel és kézügyességekkel, amelyekre jövőbenő élethivatásukban szükségük van.

A cél elérése végett a továbbképző népiskolák tanulói a téli félévben legalább heti 7, az őszi és tavaszi hónapok szorgos mezei munkaidejében pedig 4 órai oktatásra kötelesek feljárni az iskolába. Mezőgazdasági ismereteket a jóváhagyott helyi tanmenet alapján egész tanévben át heti 3 órában tanulnak, a többi idő a hittan és a közismereti tárgyak oktatására jut. A tanításra, így a továbbképzésre fordított idő ez iskolákban aránylag kevés. Ennek oka az, hogy az iskolák saját tantermekkel és külön tanerőkkel nem rendelkeznek. A tanításokat az elemi népiskolák helyiségeiben, a mindennapos tanítás szokásos heti szüneteiben végzik és az elemi iskola tanítói teljesítik. A tanórák felemelése tehát az elemi népiskola tanulmányi idejét, helyiségeinek igénybevételét zavarná, különösen pedig a tanítótság amúgy is terhes elfoglaltságát emelné.

A heti óraszámok megállapításakor figyelembevételezett az a körülmény is, hogy a továbbképzős korú 12—15 éves tankötelesek a csak szerény anyagi viszonyok közt levő szülői ház és gazdálkodásban már számottevő munkaerőt képviselnek s különösen az őszi és tavaszi hónapokban így aligha volnának nélkülözhetők.

A gazd. irányú továbbképző népiskolákban a mezőgazdasági tárgyak tanítását rendszeren külön tanfolyamot végzett tanítók és nők teljesítik. Az 1935—36. tanévben 2852 tanerő teljesítette a 150.344 tanuló gazdasági oktatását, így egy tanerőre átlag 53 tanuló jutott. A tanítók közül 1107-en, tehát csak 38.3 %-uk rendelkezett tanfolyami képzettséggel, a többiek jogosítvány és rátermettségük alapján végezték az oktatást. E tekintetben a szükségszerűség és a sikeres továbbképzés érdeke azt követeli meg, hogy minden egyes tanítónak és tanítónőnek, aki a mezőgazdasági tárgyakat tanítja, legyen meg a külön képzettsége, amit a szünidei tanfolyamok kellő gyarapításával lehetne elérni. Míg ugyanis a múltban a tanítók számára 10—15 mezőgazdasági tanfolyamot is rendeztek, addig az utóbbi években alig 2—3 ilyenmű tanfolyam van, így a tanítótság mezőgazdasági képzése évi 50—75 tanerőre szállott le. E szám még a legszükségesebb pótlásokra sem elegendő s ha e téren gyökeres változtatás és javulás nem jön, néhány év múlva alig lesz mezőgazdaságilag csak némileg is képzett tanerője a továbbképző iskoláknak.

A tantervi célkitűzés megvalósítása érdekében az iskolák gyakorlóterülettel is rendelkeznek, ahol különösen az őszi és tavaszi hónapokban a tanulók kézügyességét és munkakészségét fejlesztik, az előforduló mun-

kálatokat pedig begyakorolják. Az 1259 gazd. irányú továbbképző népiskolának a múlt tanévben 1164 kat. hold gyakorlóterülete volt, így egy iskolára átlag 925 négyzetöl jutott. 100—200 négyzetöles gyakorlóterülettel rendelkező iskola csak 24 volt az országban, de akadtak 10—16 kat. holdas iskolák is, ahol a szemléleti és gyakorlati tanításnak már igen szép és változatos lehetőségei alakultak ki.

Érdekes körülmény ez iskoláknak az ország területén való megoszlása is. Legtöbb iskola (244) Pest-Pilis-Solt-Kiskun vármegyében van. 103-al Somogy vármegye, 75—100-al: Csongrád, Heves, Jász-nagykun-Szolnok és Tolna vármegyék, 50—75-el: Bihar, Komárom, Zemplén vármegyék, 25—50-el: Bács-Bodrog, Borsod, Csanád, Fejér, Győr, Nógrád, Szatmár, Zala vármegyék rendelkeznek. Míg Budapest székesfőváros is 28 iskolát tart fenn 5122 tanuló számára, addig Sopron vármegyében, Debrecen, Hódmezővásárhely, Kiskunfélegyháza és nagy határukban ilyenmő iskola nincs, Veszprém vármegyében is csak 4, Vasban pedig 3 akad.

Az iskolák szervezésére és számára nemcsak a települési és helyi viszonyok, de elsősorban kir. tanfelügyelőink erélye és szervezőképessége volt és van is döntő befolyással.

Közelebbi adatokat szolgáltat az iskolák működési helyét illetőleg az is, hogy Kecskeméten és határában 40, Szegeden 30, Budapesten 28, Kiskunhalason 16, Mezőtúron 14, Jászberényben 12 ilyenmő iskola van. Két városnak 11—11; négynek 6—9; 22 községnek 3—5; 65 községnek 2—2 iskolája van, míg 856 községünkben egy-egy iskola működik. Az 1259. iskola 955 községben oszlik meg.

Az iskolák belső életéből vett néhány adat is érdekes. 451 olyan iskola van, ahol a fiúk és leányok együtt, egy csoportban taníttatnak. Ezeknek a csekélyebb létszámú iskoláknak a helyzete a legnehezebb. 541 iskolában már a fiúk és leányok külön osztályban, csoportban tanulnak. Ezek képezik a többséget. Három csoporttal 70, négyvel 116, öttel 19 iskola rendelkezett. Teljesen osztott, vagyis három fiú és három leánycsoporttal működő iskola 1935—36. tanévben 40, 7—11 párhuzamos osztállyal pedig 22 iskola rendelkezett. Az összes osztályok száma 2743 volt. Egy iskolára átlag 119 beírt tanuló, egy osztályra pedig 54 növendék jutott.

E néhány adat megvilágítja a gazdasági irányú továbbképző népiskolák helyzetét, egyben feltárja azoknak a kötelező népoktatás keretében való fontos szerepét is.

Közismert tény, hogy az elemi iskola a gyermek nevelésében és oktatásában csak a helyes alapot adja meg, ami azonban egy életre még sem elegendő. Az iskolából kikerült tanulóknak csak kisebb száma tanul tovább és készül több iskola elvégzésével leendő életpályájára. A szülői házhoz kötött és környezetében maradó szegényebb tanulók nagy száma előtt az anyagiak hiánya miatt el van zárva a nevelésnek és oktatásnak további iskoláztatási útja és az elemi elvégzése jelenti számukra az egyedi iskoláztatást. A népek életküzdelmében, a nemzetek fennmaradásában és boldogulásában a kultúra döntő szerepet tölt be. A köznépnél sem állhat meg a legszükségesebb elemi ismeretek elsajátításán, vagyis a

mindennapos iskola elvégzésén. Lehetetlenségnek is látszik, hogy a magyar köznép milliós tömegei csak a legelemibb iskolázást nyerjék és csak a legminimálisabb kultúrával éljék le küzdelmes életüket.

Ezért hozta létre a törvényhozás már 1868. évben a továbbképzést. Ezért tartotta szükségesnek a további népoktatási politika, hogy a továbbképző iskolázás a leendő élethivatásra előkészítés is legyen, sőt nélkülözhetetlennek vette újabban az iskolán kívüli népművelés hathatós bekapcsolását is, hogy a nevelés és oktatás munkája köznépünket élete végéig lehetőleg állandóan kísérje és kellően támogassa.

Az 1935. évi VI. t. c. és végrehajtása során kiadott 7000—1935. évi Utasítás igen jótékony hatást gyakorol a továbbképző iskolák működésére, tanítói és nevelői munkájukra. Rendszeresebbé tette az ellenőrzést, kimélyítette a tanítási és nevelési eredményeket, ezekkel együtt pedig fokozta a továbbképzés sikereit is. A tanerők a körzeti és a tanulmányi felügyelőkben irányító és segítő szervezetet kaptak, a jövő fejlődés lehetőségeit így egységesen szolgálhatják.

Az általános továbbképző népiskola 6345—1936. sz. rendelettel megkapta új, modern tantervét, amelynek szellemében végzi már a folyó tanévben is oktatásait. A gazd. irányú továbbképző népiskola új tanterve, amely a megváltozott viszonyokhoz és az egységes állampolgári nevelés elveihez szorosan alkalmazkodik, most van előkészítés alatt és életbeléptetése rövidesen várható. Az új tanterv megjelenése és annak betartása újabb, igen jelentékeny lépéssel fogja előbbrevinni a továbbképzésnek tökéletesítését, ezzel az agrár lakosság érdekeit.

A tantervvel kapcsolatosan új szervezési utasítást is kapnak az iskolák, így újabb lendületet nyer szervezési és működési körük is. Kultuszkormányunk tehát gondos figyelmet fordít a köznép gyermekeinek mezőgazdasági irányban való továbbképzésére, értékeli ez iskolafaj jelentőségét, amellyel a 100-ezres tömegek állampolgári nevelésében, valamint élethivatásuk előkészítésében már eddig is végeztek és remélhetőleg a jövőben még kiterjedtebb módon és még eredményesebben teljesíteni is fognak.

Géher Lajos.

Kereskedőtanoncaink oktatásáról

Magyar nevelésügyünk kicsiny, de nem elhanyagolható része a tanoncoktatás. Fontos, mert par excellence olyan ága az iskolai nevelésnek, amely az élettel a legszorosabb kapcsolatban áll, modern, mert szakirányánál fogva a legcsekélyebb anakronizmus azonnal maga után vonja a nevelésben elkövetett hibának ézerszeresen feltorzítva mutatkozó következményeit, és mégis — sajnálattal kell megállapítanunk! — ha végiglapozzuk a már Magyarországon is hovatovább áttekinthetetlenül dagadó szakoktatási irodalmat, azt kell tapasztalnunk, hogy alig részesül fontosságához méltó tárgyalásban.

Az iparos - és kereskedőtanonc — sokak által meg sem különböztetett és az „inas” gyűjtőfogalma alá elraktározott ikertestvérpárnak —

szerényebb dimenziójú és városhozkötöttségénél fogva szűkebb működésű oktatását, a kereskedőtanoncoktatást óhajtanám ezen a helyen hazai viszonylatban megvilágítani. A két oktatási ág — kereskedő- és iparostanoncoké — sokhelyt valóban össze is olvad és közös vonásainál fogva (szakképzett, becsületes és önállóan továbbhaladni tudó iparos- és kereskedőkké való nevelés) igen gyakori párhuzamosítást enged meg a mellett, hogy aránylag kisebb lélekszámú helyeken előreláthatólag még sokáig együtt történik a két réteg iskolai képzése. Némi adottsága tehát megvan annak, hogy az egyikre helyesen alkalmazott nevelési normákat — kellő és a körülményekhez mért átalakítással — a másikra nézve is elfogadjuk. Különösen áll ez azokra a vonatkozásokra, amelyek mindkettőből elvezetnek nevelésügyünk nagy eredővonalaihoz: a jellemes honpolgárrá való képzéshez, az erkölcs és tekintély tiszteletéhez, stb.

A kereskedőtanonciskola mai létalapja hazánkban az *ipartörvény*, az 1922: XII. t.-c., illetőleg a 60.000/1928. sz. VKM rendelet. Ha ennek rendelkezéseit történeti perspektívába akarjuk helyezni, akkor ki kell emelnünk először azt, hogy *egész kereskedelmi szakoktatásunk a kereskedő tanoncok oktatásából indul ki*, mert az első ilyen szervezet, az 1830-ban Bibanco által alapított és a Pesti Polgári Kereskedelmi Testület intézményei támogatásával fenntartott alsófokú szakiskola — vasárnapi iskola kereskedőtanoncok és gyakoronokok számára — megindulási alapot képezett tapasztalatok tekintetében a nemskóra felállított mindennapos kereskedelmi iskolák számára is. Az első törvényes rendezés ideje 1872, amikor az országgyűlés, megszüntetve az addig uralkodó anarchiát, a kereskedelmi szaktanintézeteket a földművelésügyi, ipar- és kereskedelemügyi miniszter fennhatósága alól a kultuskormányzat irányítása és felügyelete alá helyezte. Ugyanez évben jelent meg az első „Szervezet”, amely ugyan még csak általánosságban foglalkozik a „*legalsófokú kereskedelmi tanintézetek*”-kel s ha meg is kívánja a speciálisan kereskedelmi tárgyak behatódó oktatását, mégis szellemét nem a szakoktatás, hanem a népoktatási törvény hatja át, amennyiben a kereskedőtanoncok iskolakötelezettségét 15 éves korig állapítja meg. Lényeges változást jelent az 1884: XVII. t.-c., amely a tanoncoktatást intézményesen rendezi s a nyomában megjelent 28.093/1887. sz. VKM r. a kereskedőtanonciskolák megszervezését rendeli el. Tanítási tervet ad nekik és utasításokat tartalmaz a királyi tanfelügyelők számára ellenőrző tevékenységük gyakorlásához. 1897-ben újabb haladás jelentkezik, amennyiben a tanonciskolákat a 25.314/1897. sz. VKM rendelet a tanfelügyelők mellett a királyi főigazgató, — akit a két érdekelt miniszter: közoktatásügyi és kereskedelemügyi közösen nevez ki — ellenőrzése alá rendeli és gondoskodik arról, hogy a tanítást ne tartsák az összes osztályokban azonos napokon, a főnökök érdekeire való tekintettel. Ez a *Szervezet* volt életben aránylag a leghosszabb ideig, az 1927/28. iskolai év végéig. Érdekes egy pillantást vetni a tanítási idő alakulására is; amíg a Bibanco-féle iskola csak vasárnap délután tanított, addig 1872 óta vasárnap délelőtt és délután, 1884 óta hétköznapi napokon és minimálisan heti 7 órában, végül az 1897 évi rendelkezés nyomán a heti 7 órán felül hittant is 1 órában tanítanak kereskedőtanonciskoláink.

A jelenlegi iskolaműködést szabályozó 1928 évi Szervezet kibocsátását az utolsó szabályozás ideje — 1897 — óta eltelt időszak fundamentális változásai tették szükségessé. Éreztették hatásukat a háború, forradalmak és az újból meginduló fejlődés a kereskedelmi élet terén is

és a *Szervezet* kettős cél jegyében kívánja a tanonciskolák működését, mikor előírja, hogy legyenek elsősorban a köznevelésnek gondozói és a mindenkire fontos ismeretek terjesztői s másodsorban *a szakképzésnek előkészítői*.

Legelső rendelkezése, hogy ismételten kimondja *a munkaadó iskoláztatási kötelezettségét a tanoncidő egész tartama alatt*. Intézkedik az iskola fenntartásának kötelezettségéről és ezt a feladatot a községekre rója, de lehetővé teszi, hogy érdekképviseltek, magánosok (vállalatok vezetői), valamint felekezetek is létesíthessenek — engedély alapján — kereskedőtanonciskolákat. A II. fejezett a tanonc iskoláztatására irányuló kötelezettség teljesítésével foglalkozik. A *Szervezet* 20 §-a értelmében a tanonc az iskolát korra való tekintet nélkül a tanviszony egész tartama alatt pontosan látogatni köteles (teljeskorúságot elért tanoncok az iskolalátogatás alól felmentendők). Elrendeli a tanoncok osztályokba való besorozásánál követendő szabályokat. Ezek szerint a tanonciskola az előkészítő osztályon kívül 4 évfolyamból áll s fokozatosan lehet az előképzettség foka szerint a beíratkozó növendéket azonnal az I., II., III., illetve IV. osztályba helyezni. Egyébként a tanoncok az egyes osztályok sikeres elvégzése után a következő magasabbikba lépnek, de természetes, hogy nem valamennyien végzik el a legmagasabb évfolyamokat, hanem csak addig jutnak el tanulmányaikban, ameddig az egész iskolalátogatási kötelezettséget szabályozó szerződéses idő futja. A tantervet általában *egységesen* állapítja meg, azaz a tanoncok a tantárgyakat meghatározott heti óraszámban kötelesek tanulni, de lehetőséget nyújt a rendelet a tanulóknak szakok szerint való csoportosítására és tanítására, sőt ezt a lehetőség korlátain belül követelményként is írja elő. A kereskedőtanonciskolák tantárgybeosztását és a tantárgyak heti óraszámát a rendelet a következőkben foglalja össze:

Tantárgy	előkészítő	I. h e t i	II. ó r a s	III. z á m	IV. o s t á l y b a n
Hit- és erkölcsan	1	1	1	1	1
Magyar nyelv	3	1	1	1	—
Történelem. és polg. ismeretek	—	—	1	1	—
Számтан	3	2	2	2	—
Földrajz és áruismeret	—	2	2	1	2
Kereskedelmi levelezés és a ker. ism.	—	1	1	1	—
Szépírás	2	1	—	—	—
Könyvvitel	—	1	1	2	—
Gyakorló iroda	—	—	—	—	6
Összesen heti	9	9	9	9	9 óra.

A tantárgyakon belül megkülönböztetett a *Szervezet közismeretieket* (Hittan, magyar nyelv, történelem, szépírás) és *a kereskedelmi hivatásra előkészítő tantárgyakat* (számтан, földrajz és áruismeret, kereskedelmi levelezés és a kereskedelem ismertetése, könyvvitel és gyakorló iroda) és e két csoport egymáshoz való viszonyának vizsgálatából kiderül, hogy amíg az alsóbb osztályok anyagát nagyobbára közismereti tárgyak ké-

pezik, addig a magasabb évfolyamokban egyre jobban előtérbe nyomulnak a szakismeretek.

Részletesen szabályozza a Szervezet az iskolák tanítási idejét. A tanítást esti hat órán túl külön engedélyhez köti. Kíváncsún mondja a rendelet, hogy még a gyengébb tanulók is, hacsak kilátás van arra, hogy a mulasztottakat pótolják, felsőbb osztályokba bocsáttassanak. Osztályismétlésre azok utasítandók, akik kettőnél több tárgyból kaptak elégtelen osztályzatot. A kereskedőtanonciskolákban sem magán-, sem javítóvizsgálatnak helye nincs. Befejezésül a rendelet a tanonciskolák fegyelmi büntetéseit állapítja meg; a dorgáláson, intésen és a főnököt történő írásos értesítésen felül mint legalkalmasabb büntetés, az iskolából való három havi, illetve végleges kizárás szabható ki, mely utóbbi esetben a tanonc tanviszonya az 1922: XII. tc. 99. §-a értelmében automatikusan megszűnik.

Kétségtelenül megállapítható, hogy a Szervezet súlyos kötelességeket ró a kereskedőtanonciskolák oktatóira, azonban ugyanakkor nem gondoskodik arról, hogy a kívánalmak valóban teljes mértékben megvalósíthatók is legyenek. Ki kell emelnünk a rendelkezések hézagai közül a két legalapvetőbbet: a kereskedés üzéséhez nem szükséges előképzettséget igazolni, tehát bárki, bármilyen előtanulmányok híjával is elérheti a segédi vagy főnöki hatáskört, másodsor pedig az ebből folyó hátrányt az iskolára nézve: a tanonc a szerződési idő leteltével mindenképpen felszabadul, még az esetben is, ha iskolai bizonyítványa ki nem elégtő tanulmányi eredményt mutat. Az iskolai bizonyítványnak tehát csak amolyan szépségflastrom jellege van s maga az iskola a tanonc szempontjából ingyenes melegező és pihenőhely, a főnök szempontjából pedig az inas idejét igénybevevő felesleges intézmény, — természetesen mindkét esetben olyanok véleményét citálva, akik — sajnos — nem bírnak kellő érzékkel az iránt, hogy az iskola igazi szerepét felismerjék s akik — ismét sajnos — igen számosan vannak. Aki valaha is tanított kereskedőtanonciskolában, alaposan átérzi azt a tényt, hogy az inkriminált hézagok valóban pótolandók, mert e nélkül igazán eredményes jövőző kereskedőgenerációnk képzése alig lehet. Gondoljuk csak el a tanár helyzetét, aki tanulásra és iskolabajjárásra buzdítja növendékeit akkor, amikor úgy ő, mint minden tanuló tisztában van azzal, hogy a segédlevél egyáltalában nem függ az iskolától, tanártól és a bizonyítványtól. Ennek az „atra cura“-nak az árnyéka érezhető egyébként nemcsak a szorosan vett tanításnál, hanem a mulasztó tanonccal, illetve ennek főnökével szemben rendelkezésre álló lehetőségeknél, az osztályzatok megállapításánál, az iskola egész működésénél és kívülág előtti tekintélyénél, sőt magánál a szervezetekbe tömörült kereskedőtársadalomnál is, amely — önmaga közül a kontárokat, szakképzetleneket kiközösítendő — ismételten sürgeti az iskolák által állandóan hangsúlyozott és kérelmezett rendelkezést: kössék képesítéshez a kereskedést.

Eltekintve ettől a fundamentális hiatustól, a tanonciskolák oktatóinak működése elé egyéb, szintén nem jelentéktelen nehézségek is gőrdülnek. Mint a Szervezet rendelkezéséből kitűnik, a tanonc iskolabajjárasi kötelezettségének kezdetét és végét nem az iskola szabályozza, hanem a

szerződés dátumai. Nagy hátrány az iskola szempontjából, hogy a szerződések kötés és elvégződés tekintetében nem kelteznek egységesen vagy ha egységesen nem is, de legalább oly időpontokban, amelyek az iskolai évvel korrelációban vannak. A szerződések a tanévnek minden hónapjában kezdődnek és végződnek s ezzel egyidejűleg az iskola növendékeinek a létszáma is állandóan hullámzik. Az alsó évfolyamokban a létszám állandóan nő, míg a felsőkben csökken a tanév előrehaladásával. Megtörténik, hogy az első osztályt alig néhány növendékkel nyitja meg az intézet szeptemberben s a II. félév elejére már túlszűföldik, viszont a népes III. vagy IV. osztályt a felszabaduló tanoncok nagyszámú kimaradása miatt egyszerűen be kell zárni. Az ilyen fluktuáló osztályok tudása természetesen nem egységes, hiszen a később íratkozók a tananyag pótlására a tanonciskola sajátos struktúrája miatt nem szoríthatók, de meg ez a kíváncsi egyébként is lehetetlen lenne. Másrészről a tanár sem tud állandó jellegű elgondolással nekiindulni az osztály tanításának, mert a tananyagban való előrehaladása szükségképpen függvénye kell legyen a növendékszám alakulásának. Tehát a legnagyobb igyekezet mellett is csak korlátozott eredményekre számíthat s még jó, ha az iskolát látogató idegenek részéről megrovásban nem részesül az osztály tanulmányi állapota miatt. Természetesen senki ezeket a viszonyokat nem ismerheti olyan alaposan, mint a tanár, aki sokszor egész óráját kénytelen egy újonnan íratkozó tanonccal eltölteni. Sok időt rabol el és sehol sem mutatható ki az a munka, amit a tanár állandóan vívni kénytelen a tanoncukat egyáltalán nem, vagy rendetlenül járató főnökökkel szemben. Egyrészt szem előtt kell tartania a tanulmányi érdekeket, másrészt sokszor lehetetlen elzárkózni a főnök kívánságai elől, aki „sürgős üzleti elfoglaltság” címén — minden előzetes engedélykérés nélkül — nem küldi tanoncát az órára, holott a Szervezet expressis verbis megmondja, hogy sürgős üzleti teendők végzése (komissiózás, áruátvétel, feladás, leltár, váratlan nagy forgalom, stb.) a mulasztott órák igazolásul nem szolgálhat. Sokszor, különösen hó végén és elején, valósággal az egész óra effecsérlődik a kiértécsítő cédulák kitöltésével, a mulasztások bejegyzésével és azzal, hogy néhány tanoncot a tanár kiküld a mulasztók főnökeihez, csak még többet von el a tanítástól. Előfordul, hogy ugyanakkor, amikor a tanár már az óra megkezdése előtt 10—15 perccel a tanteremben foglalkozik, alig marad az órából 8—12 perc a tulajdonképpeni tanításra, mert a többi igénybeveszi a mellékes teendők elvégzése: a szekrények kinyitogatása, tollak, füzetek, tinták, térképek kiosztása, a szemléltető anyag elrendezése, az érkezőktől az ellenőrző könyvecskék átvétele, megvizsgálása és lebélyegzése, az osztálykönyv rovatainak a kitöltése, névsorolvasás, a hiányzók és későnjövők számbavétele, az ima és — last but not least — az állandó fegyelmezés. Mindezeket csupán azért soroltam fel ilyen részletesen, hogy lássa a mindennapos iskola oktatója, mi köti le tanonciskolai kartársának idejét az órán, — olyan teendő, amit ő nagyrészt nem is ismer. Nehéz kérdés a fegyelmezés is. Egyrészt tagadhatatlan, hogy rendnek lenni kell, másrészt azonban bizonyos, hogy a város minden részéről 3—4 naponként összejövő és „kollégialis” üdvözlésekbe merülő tanoncok természetüknél fogva és

életkörülményeik révén élénkek, nagyon heterogén műveltséggel és habitussal rendelkeznek, megszokták a hangos beszédet, lármát az üzletben és az utcán és így vigyázniuk kell a tanárnak, hogy a fegyelmezéssel túlzásba ne menjen és lehetetlent ne kíváncson. A tanoncok zöme régóta kikerült az iskolából és annak fegyelme elhomályosult emlékében, nehéz vele elérni, hogy közbe ne szóljon (s a közbeszólás sokszor korántsem fegyelembontásból, hanem egyszerűen érdeklődésből ered, tehát pedagógiai értékű!), szabályosan üljön a számára gyakran neveltségesen kicsiny padokban, nem lehet mindig megtiltani még az evést sem, a delet közvetlenül követő órákban, mert a tapasztalat azt mutatja, hogy a tanonc nem torkosságból, hanem egyszerűen éhségből eszik, minthogy terhes fél napi munkája után néha ebéd nélkül kénytelen az iskolába jönni, nem lehet elzárkózni a primitív formában megnyilvánuló zajos szeretet és ragaszkodás elől sem (elmondja vasárnapi élményeit, az otthoni disznótort, az üzlet eseményeit, olvasmányait, családi ügyeit stb.) és nem is tanácsos elzárkózni előle, hanem meg kell hallgatni, irányítani, felvilágosítani kell, nehogy a tanár bizalmatlan elzárkózása miatt káros befolyások alá kerüljön. Ezek mind-mind olyan kérdések, amelyek a gyakorlatban egyszerűen lármát jelentenek, de mégsem lehet a fegyelmetlenség alá foglalni mindezt, mert nézetem szerint nagyon is szerves része az iskola nevelő munkájának. Itt kell rámutatni arra, hogy gyakran előfordul, különösen télen, esti órákon az alvó tanonc. Lehetetlenség ezt valamelyik gimnázium délelőtti óráján lustálkodó diák tetteivel azonosítani — aminthogy egyáltalában lehetetlen azonosítani a középiskolás diákot a dolgozó és sokszor önmagát eltartó tanonccal —: ehhez ismerni kell nemcsak a tanonc általános pszichéjét, hanem individuálisan mindegyikét. A külteleki szatócsüzlet hidegtől vörösrecsipett kezű, fagyott-sarkú, rongyos szveterbe burkolt, gyenge táplálkozású inasának bizony nem lehet különös fegyelmezetlenségül felróni azt, ha a meleg tanteremben elszunnyad akkor, amikor jól tudjuk, hogy hajnali 5-6 órától keményen dolgozik és ha az iskolából este kikerül, még vissza kell térnie a boltba, hogy 8-9 óráig folytassa nehéz munkáját s csak utána térhet haza, gyakran alig 6-7 órát pihenve a 24-ből. Ugyanilyen egyéni elbírálás alapján kell kialakulni annak a hangnak is, amit a tanár a tanoncokkal szemben használ: tekintettel kell lennie az osztály korviszonyaira, társadalmi rétegezettségére s nagyon meg kell gondolnia azt, hogy mit mond, mert sok esetben a tanonciscola az egyetlen hely, ahol a tanonc lelkét nevelő céllal alakítják. Mert ne feledjük el, hogy akik puttonnyal megrakva, csomagok alatt görnyedve, plakátok előtt ácsorogva, hamisan fűtyörészve, mellettünk kerékpárjukon elsüvöltve, az utca ezer és színes, de nem mindig kíváncsatos mozaikjában állandóan láthatók, — azok az inasok. Megkapó képet rajzol az inas életéről híres regényében, a Soll und Haben-ben Gustav Freytag s az az ottani sivár környezet, ha enyhítik is, korunkban a vallásos, cserkész, levante, kulturális, stb. mozgalmak, bizony ma is elsősorban alakítja a tanonc lelkét. És, noha mindaz, ami az egyéb iskolatípusokban a nevelő rendelkezésére áll munkája eredményesebbé tételéhez, itt jóformán teljesen hiányzik, — mégis lehet eredményeket elérni a kereskedőtanoncoktatásban is! Hogy

ez így van, annak nem kis részben oka a tanoncok állandó érdeklődése s a helyesen kiválasztott tananyag, amely párhuzamosan halad a tanonc üzleti munkakörével. A tanítás nagy segédeszköze — ha megvalósítható — a szakosítás. Ez alatt azt kell érteni, hogy a különböző szakmájú kereskedőtanoncok osztályonként elkülönülnek és azt a tananyagot tanulják, amelyik szigorúan a szakmájukba vág. Budapesten, ahol évenként több mint 1200 kereskedőtanonc oktatása történik egyetlen iskolában, természetesen messzemenően sikerül keresztülvinni ezt a nagy pedagógiai jelentőségű szakosítást, hazánk egyéb helyein azonban a szakosítás csak a Szervezet nyújtotta kereteken belül oldható meg a csekélyebb létszám miatt. Jellemző a tanoncok szakma szerinti megoszlására, hogy Budapesten átlagosan 33 % a fűszeres tanoncok aránya, míg a textil és divatárút tanulóké több mint 50 %, ezzel szemben a szeged városi kereskedőtanonciskola 50 évre terjedő statisztikája szerint a két szakma aránya éppen fordított, ami azt jelenti, hogy a két iskolában — s a szegedit bátran jellemzőnek vehetjük általában a vidékre — a tanításmódnak eltérőnek kell lennie.

A tanonciskolák belső életének állandó problémáit képezik a növendékek korviszonyai és előképzettségi foka. Amíg a tanoncktatás korábbi évtizedeiben a korrétegződésben domináltak a magasabb kategóriák (17—19 évesek), addig mostanában ezen a téren öröndetes javulás mutatkozik: sűrűsödnek a 14—16 éves csoportokba. Az a hihetetlen szóródás, ami régebben szintén igen nehezé tette a tanár helyzetét, tűnni kezd (ezelőtt 30 évvel nem volt ritka eset, hogy ugyanabban az osztályban 11 éves és 23 éves tanoncok jártak!). Azonban még így is furcsán hat a kívülről szemlélő előtt egyik-másik osztálynak a képe: hatalmas, bajszos, pantallós legények mellett ott találjuk a 11—12 éves kisiút, aki rövid nadrágban és nyaranta csattogó mezt-lábbal futkos „kollégái” között, „bácsi”-nak szólítja az időseket, — tanoncok és tanárok nem kis derűtségre. És még jó, ha az idősebb testi fölényét szellemi érettség is kíséri és nem kénytelen a tanár folyton a kicsiknek magasabb és iskolaibb tudását hangsúlyozni! Hasonlóképpen divergáló csaknem minden osztálynak a képe iskolai előképzetség szempontjából is. Különösen a négy elemi és négy középiskola közötti elég jelentős előképzetség-skála gyakori az osztályokban és itt meg kell állapítani, hogy tanonciskolában a tanár egészben véve mindig az alsóbb szellemi nívóhoz kénytelen tanítását szabni, hacsak nem akarja kockáztatni a szilárd alapot, amelyre tovább építhet. Az utolsó évek öröndetes eredménye, hogy kereskedőtanonciskoláinkban — különösen a nagyvárosokéban — egyre jobban dominál a magasabb iskolai előképzettséggel rendelkező elem (6—8 elemi, 4 polgári) és ennek folytán elnéptelenedik az előkészítő, sőt az I. osztály is (különösen Budapesten), viszont a III. és IV. osztályok padjai megtelnek évről-évre. Ez maga után vonja a szakképzésre fordítható idő növekedését, minthogy — mint már említettem — a magasabb osztályok tananyagában a kereskedelmi hivatására előkészítő szaktárgyak dominálnak.

A tanonciskola munkájának eredményességét vizsgálva szembe-tűnik az a haszon, amit a gyakorlati élet nyújt, amikor szinte észrevét-

lenül segíti elő a nyitott szemmel járó tanonc számára fontos ismeretek megszerzését, amiket aztán a tanórán csak tudatosítani és összegezni kell (pl. a mérés, a mérésnél tapasztalható visszaélések, a maró folyadékok kezelése, számlák kiállítása, árajánlatok mérlegelése, stb.). Óriási hasznót jelenthet az iskola és a kereskedőfőnökök összeműködése, ami elsősorban az iskola ügyeivel behatóan foglalkozó felügyelőbizottságon, másodsorban pedig az iskola igazgatóján és a város általános kereskedőtársadalmi fejlettségén múlik. A szemléltető oktatást, amely szinte párhuzamosan kell haladjon az elméletivel, az iskolák csak úgy tudják igazán megvalósítani, ha a cégek, bankok, stb. sokszor kényelmi szempontjaik feláldozásával is segédkezet nyújtanak, másrészt azonban a tanárok is igazi buzgalommal igyekeznek a gondjaikra bízott szertárakat és gyűjteményeket kiegészíteni, gyarapítani és a gyakorlattal párhuzamossá tenni. Igen sokat segítene az illetékes felsőbb hatóság által több ízben sürgetett tankönyv megírása is. Mindmáig ugyanis az a helyzet, hogy a heti 9 óra alatt a tanár feladata nemcsak a nevelés, előadás, szemléltetés, tanítás és fegyelmzés, hanem az előadott anyagnak teljes elsajátíttatása is. Ez, akkor, amikor az idő rövidege miatt csak percek állnak rendelkezésére a tanultak írásban való lerögzítésére, de egyéb szempontok miatt is — a kézírás hibái, a füzet elvesztése, stb. — nem valószínű, hogy a kívánatos mértékben. Nagy szükség volna tehát megfelelő elnyúlhatatlan anyagú, egyszerű szövegezésű, olcsó és jó pedagógiai érzékkel megírt, de kereskedőtanonciskolai tapasztalattal rendelkező szerzőtől származó tankönyvekre, amelyek a tanoncnak kiadhatók lennének s amelyeket tanonccidejének letelte után is haszonnal forgathatna.

Amidőn a tanonciskola munkájának eredményességét kívánjuk, nem zárkozzatunk el néhány olyan szempont elől sem, amelyek — a kereskedői képesítés előírásához hasonlóan — intézményesen segítenének a fennálló bajokon. Ide tartozik az a kíváncsi, amely szerint az 1928. évi Szervezet tantárgyfelosztása olyan kiegészítést kapna, amely az egyes tantárgyak eredményes tanítása szempontjából felettébb kívánatos. Csak példának hozom fel a III. osztályt, ahol a földrajz-árúismeret kettős tárgyának tanítására összesen heti 1 óra jut. Minthogy a gyakorlatban az egyik óra földrajz, a másik pedig árúismeret tanításával telik el, tulajdonképpen az a helyzet, hogy a tanárnak kéthetenként áll rendelkezésre 1 óra a földrajznak és árúismeretnek a tanítására. Ez azonban az optimum, ami ritkán következik be. Sokkal sűrűbben fordul elő, hogy havonta alig egyetlen órát tarthat az említett tárgyakból a tanár, sőt tavaly pl. velem fordult elő, hogy a november végén tartott árúismeret-órát csak február elején tudtam folytatni. Ha hozzáveszi ehhez a helyzetet ismerő még az állandó mulasztásokat is, könnyen elhiheti, hogy ilyen körülmények között eredmény el nem érhető s a tanítás állandó recidívákba fullad.

Fővárosi és vidéki kereskedőtanoncoktatásunk más-más jellegű, jóllehet mindkettőt azonos *Szervezet* szabályozza. Az 1933-ban végrehajtott központosítás révén a budapesti kereskedőtanoncok *önálló iskola-épülethez és főhivatású*, tehát minden idejüket a tanoncoktatás gondolatának szentelhető *tantestülethez* jutottak. Természetes, hogy országunk

városfejlődésének sajátosságai miatt Budapestet nem utánozhatja még az ország második városának iskolája sem — hiszen a szegedi növendékszám, 120, tizedrésze sincs a budapestinek, — még kevésbé pedig a kicsi, sokszor iparosokkal együttműködő vidéki iskola. Mégis megszívlendő az a törekvés, hogy igyekezet mutatkozik különválasztani a speciális képességeket és elmélyedést kívánó kereskedőtanonciskolai munkakört egyéb tanítási munkaköröktől. S kétségtelen, hogy a fejlődés útja is ez! A felsőkereskedelmi iskolák volt királyi főigazgatója minden erejét latbavetette, hogy szaktanárok oktassák legalább a kereskedelmi tárgyakat a tanonciskolákban és bizonyára oda kell vezessen a fejlődés útja, hogy ahol csak lehetséges, főhivatású kereskedőtanonciskolai tanártanszékeket szervezzenek, megnyitván ezáltal a lehetőséget később különválasztott kereskedőtanonciskolai szaktanárképzés számára is.

Főbb. irodalom: Adalékok a tanoncoktatás fejlődéséhez a székesfővárosban (Szendy—Ágotai) Budapest, 1935. Vincze: A középfokú kereskedelmi szakoktatás hazánkban és külföldön. A „Kereskedelmi Szakoktatás“ c. folyóiratnak különösen az utolsó 13 évfolyama, különösen: Tarnay: Kereskedő tanonciskoláink helyzete és bajai (id. folyóirat XLIV. évf. 1. sz.) és Vincze: A kereskedőtanoncok oktatása (id. folyóirat XXXI. évf. 12 l.)

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

IRODALOM.

Kornis Gyula, Egyetem és politika. Franklin-Társulat, Budapest 1936. 59. l.

Ezt a tanulmányt, amely mint rektori beszéd hangzott el 1936. május 12-én a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem ünnepélyes közgyűlésén, időszerűvé azok a mélyreható változások teszik, amelyeket a világháború utáni parancsuralmi állampolitikai rendszerek kényszerítettek az egyetemre. Az egyetemen kutató tudós professzornak éppen úgy szembe kell néznie evvel a problémával, mint a kultúrpolitikusnak és az államférfiúnak, mert egyikük számára sem lehet közömbös, hogy a történeti élet két tényezője, „a Szellem és a Hatalom“, az Egyetem és az Állam milyen viszonyban állanak egymással; különösen ma, „amikor a politikának új diktatórius szellemi éghajlata alatt az önkormányzatára mindig büszke egyetem“ a német, az olasz és az orosz nemzet kebelében súlyos válságokon megy keresztül. Fel kellett tehát merülnie annak a kérdésnek, hogy „vajon a politika nem forgatja-e ki itt az európai egyetemi életformát immár hét évszázados lényegéből, történeti szervezetéből és hagyományos jogaiból. Feleletet kellett keresni arra „a tudományos-elméleti problémá“-ra, hogy mi a viszony a tudomány és a politika, az egyetem és az állam között.

A könyv „merőben elméleti természetű“ fejtegetéseinek éppen az ad az aktuális problémán messze felülemelkedő tudományos jelentőséget és értéket, hogy szerzőnk ennek a két jelenleg szembenálló történeti tényezőnek igaz benső lényegét vizsgálja meg s ennek alapján fedi fel a közöttük lévő helyes viszonynak jelentését és értelmét.

Az öt fejezet közül az első kettő tulajdonképpen helyzetkép, annak a rajza, milyen volt és az említett három országban milyenné változott egyetem.

Az első fejezetben abból a célból, hogy megvizsgálja „a mai korszellem, a mai társadalom és politika igényeit az egyetemmel szemben“, teljesen a szellemet kifejezésre juttató lényegre szegzett szemlélettel „az egyetemnek az eddigi fejlődés folyamán kialakult *történeti típusait*, . . . az egyetem egyes történeti típusainak szellemi struktúráját“ kutatja. Egynehány vezető szempont segítségével megállapítja azokat az alkati összetevőket, amelyek a középkornak, a felvilágosodás korának, a 19. sz. első idealista, majd második pozitivista felének egyetemét jellemezték. Kimutatja, hogy az egyetemeket alapító, azokat fenntartó, mélyen a kor világfelfogásában gyökerező társadalmi erők miként változtatták, színezték, alakították ezt az intézményt, s történetfilozófiai összefüggések felfejtése által teszi szemléletessé azt a skémát, azt a rövid vezérszavakba foglalt összeállítást, amelynek segítségével az egyetem alakulásának folyamata benső lényegében érthetővé válik. Ebbe a fejlődés-sorba kapcsolja azután bele az orosz és német egyetemek jelen formájának képét a második fejezetben. Itt bontakozik ki e három totális állam egyetempolitikájának rövid ismertetése nyomán az eddig felismert típusokkal szemben a *hatalom* egyeteme, amelynek alapvető tudományfogalma *pragmatiztikus*, centrális tanulmánya a *gazdasági és technikai tudomány*, uralkodóikara a *társadalmi- és közgazdasági kar*, embereszménye a *közösségtudat* erényével rendelkező *politikai ember*, s amelynek az államhoz való viszonyát az állami *imperializmus* határozza meg.

A következő fejezetekben vizsgálat alá veszi mindazokat a gondolkozási, világnézeti előfeltételeket, annak a politikai légkörnek lényeges összetevőit, amelyek ezt a változást előidézték, s kutatja e változásoknak az egyetemen folyó munka szempontjából való jelentőségét. Közülük a harmadik abból kiindulva, hogy „az egyetem szellemét mindig elsősorban az igazságról és a tudományról táplált meggyőződés határozza meg,“ azt kutatja, „mennyiben érvényesül a mai egyetempolitikában az igazságra s a hatalomra törekvő akarat.“ A következő fejezet „központi gondolata az egyetemi önkormányzat s az állami kormányzat viszonyának kérdése“, az ötödik és utolsó pedig szemügyre veszi „a tudományos képzésnek és az egyes gyakorlati hivatásokra való nevelésnek az egyetemen való viszonyát“.

Az egyetemek vázolt átszervezésének legmélyebben fekvő oka a három politikai világnézet ama közösen vallott felfogása, hogy az ismereteknek csak olyan rendszere ismerhető el tudományosnak, amely az állam, a népi közösség hatalmát növeli, annak értékeit szolgálja. Szerzőnk mélyreható tudományelméleti, történetfilozófiai, társadalomtudományi és lélektani vizsgálatok alapján kimutatja ennek a felfogásnak tévedéseit. Rámutat arra, hogy mind a szovjetlogika, mind pedig a nemzeti szocializmus tudományelmélete, „mint minden pragmatizmus, nyilván összetéveszti a tudományt, mint lelki tevékenységet, másfelől a tudományt, mint igazolt tételek rendszerét, tehát a tudományos gondolkodást, másfelől a gondolt igazságtartalmat. Az előbbi természetszerűen a kutató egyéniségétől, lelki alkatától, korának szellemétől és szükségleteitől, társadalmi-történeti feltételeitől függ. . . , viszont a tudomány igazságtartalma már független az egyéni hajlamoktól, mert az egyetemes és mindig és mindenütt egyforma ész logikai evidencia-síkján érvényes.“ A tudományos gondolkodás éppen a nemzet életébe való belegyökerezettségénél fogva mindig és mindenkor ennek az életnek kifejezője, sőt szolgálója is volt, de sohasem volt konkrét politikai célok szolgálatába állítható.

Sem a tudományok, sem székhelyük, az egyetem, számára nem kívánatos tehát „a politikától való eleve megkötöttség, amely számos területen nem engedi meg a

szabad kutatást, a vitát, az ellenőrzést, az igazságnak autonóm és fesztelen, egyedül az ész logikai evidenciáján alapuló fürkészését“. Nem kívánatos, hogy a kutató tudósban élő igazságra törő akarat a politikus hatalomra törő akaratával szembekerüljön vagy pedig ennek ki legyen szolgálatva.

Alkatlélektani megállapítások figyelmeztetnek arra, hogy milyen mélységes különbségek választják el egymástól a cselekvésre beállított, „az egyedi helyzetek, konkrét dolgok és emberek iránt“ különösen érzékeny politikust a tudóstól, akinek magatartásához hozzátartozik „az élettől való bizonyos távolság, az elméleti distancia pátozsa.“ Ezen az itt részletesen ki nem fejthető „pszichológiai alapon érthető a különbség az egyetem, mint a tudományos gondolkodás képviselője s az állami hatalom, mint a politikai gondolkodás képviselője között. Ezért nincs joga az utóbbinak erőszakkal az előbbi fölé kerekednie.“

Nincs joga ennek következtében arra sem, hogy az egyetem önkormányzati jogát megnyirbálja, sőt elkobozza, sem pedig arra, hogy ezt a tudományos intézményt az állami élet számára szükséges szakembereket képző szakfőiskolává alakítsa át.

A parancsuralmi állampolitika eme törekvéseivel szemben Kornis könyvének utolsó két fejezetében a következő tételeket fejt ki:

a) „A tapasztalat azt mutatja, hogy sem a feltétlen és teljes önkormányzat, sem a kizárólagos állami hatalom nem szolgálja az igazság érdekét, hanem az egyetem és az állam együttműködése.“ A helyes viszony ebben a tekintetben akkor áll fenn, ha az állam tudománypolitikája a tudományos munkamegosztás helyes dologi és személyi feltételeit biztosítja s a sokféle ágazó tudományos erő kifejtését a nemzet közérdekében összekapcsolja és tervszerűen felsőbb egységben egyesíti. „Ezt azonban a modern kultúrállam csak úgy teheti, ha az egyetemen folyó tudományos kutató és tanító munka célszerű szervezésére befolyást gyakorol.“

b) A közvetlen életpályára való nevelés nem tehető, mint azt az új államrendszerek óhajtják, az egyetem egyetlen és kizárólagos feladatává. „Az életpályákra való kiképzés nem sajátos egyetemi feladat; az egyetem ennek csak elméleti-tudományos oldalát vállalhatja. Az állami politika nem kényszeríthet rá az egyetemre olyan célokat, amelyek benső természetével ellenkeznek. Itt is az állami hatalom és az egyetem békés együttműködése a kérdés megoldásának egyetlen helyes útja.“

* * *

„Az egyetem életében is az egészséges fejlődésnek meg kell őriznie szerves történeti folytonosságát: ... a fejlődésnek hirtelen törés, a múlttal való merő szakítás nélkül kell végbemennie, különben az egyetem élete nem organikus fejlődés, hanem mechanikus erőszak és történeti rombolás eredménye. ... Ha igazán érezzük ... a történeti felelősséget, akkor nem engedhetjük feláldozni a tudomány és az egyetem örök eszméjét a pillanatnyi politikai áramlatoknak.“

ib.

Polgári iskolai kérdések. (Közzéteszi dr. Kisparti János, tankerületi királyi főigazgató. Szeged, 1936. 121 oldal. A Szegedi Tankerület Közleményei. II.)

Dr. Kisparti János, szegedi tankerületi kir. főigazgató nem sokkal hivatala elfoglalása után, tájékozódni kívánván arról, hogy mi a polgáriiskolai tanárság felfogása a polgáriiskolát illető, legfontosabb kérdésekben, a múlt év november 7-ére a tankerület polgáriiskoláinak igazgatóit Szegedre értekezletre hívta össze. Az értekezlet anyagát maga a polgáriiskolai tanárság hordta össze olyképpen, hogy a tárgysorozatot alkotó négy kérdést a tankerület minden polgáriiskolájának tanári testülete egy-egy

tanár-feldolgozása alapján rendkívüli értekezleten vitatta meg. A dolgozatokat és a hozzászólásokat tartalmazó jegyzőkönyveket aztán a főigazgató felkérésére egy-egy igazgató foglalta össze és adta elő az említett igazgatói értekezleten. Az ott felolvasott előadásokat és az elhangzott hozzászólásokat tartalmazza a szóbanforgó kiadvány.

A feldolgozott négy tétel a következő:

I. A polgáriiskola helye iskolaszervezetünkben, tekintettel a nemzeti élet egészére. (Előadó Kratofil Dezső).

II. Mennyiben befolyásolja a polgáriiskola nevelő-oktató munkáját az a körülmény, hogy szakiskolára (is) készít elő. (Előadó Báthy Zoltán).

III. Mi az a gyakorlati irányú általános műveltség, amelyet a polgáriiskola nyújt tanítványainak? 1. A polgári fiúiskolák szempontjából. (Előadó Balás Béla.) 2. A polgári leányiskolák szempontjából. (Előadó Domokos Sándor).

IV. A polgáriiskolai tanárképzés mennyiben készít elő a nevelői munkára? (Előadó Broda Béla).

Az előadásokban a polgáriiskoláról határozott körvonalú kép tárul elénk, melynek megismerése bizonyára más iskolafajok tanárságát is érdekelné fogja.

A polgáriiskola e szerint annak a mindinkább szélesbedő társadalmi rétegnek középfokú iskolája, melynek művelődési igénye túlnőtt az elemiiskolán, de amely — kellő anyagi vagy szellemi előfeltételek hiányában — tudományos vagy tisztviselői pályára lépni nem tud vagy nem akar. A polgáriiskola a nemzeti művelődésnek részére az élet által kijelölt területén önálló célkitűzéssel önálló úton jár; működésében egyetlen más iskolafajnak sem függvénye vagy vetélytársa.

Önálló célkitűzése kettős: A tanulóknak a gyakorlati életre, tehát ipari, kereskedelmi és földműves életpályákra való nevelése, illetve a középfokú szakiskolákra való előkészítése. Ehhez járul a polgári leányiskoláknál harmadik feladatkeppen a művelt, magyar, polgári háziasszonyok nevelése.

Ezt a célkitűzést a polgáriiskola statisztikai adatai is teljes mértékben igazolják. A polgáriiskola valóban a kispolgárság iskolája. Tanulóinak kétharmadrésze iparos, kereskedő és földműves családból származik, egyharmadát pedig a közalkalmazottak (de csak alig 10 %-ban értelmiségiek) gyermekei teszik. Viszont figyelemre méltó, hogy a végzett fiúnövendékeknek ugyancsak kétharmada lép iparos, kereskedő és földműves pályákra, egyharmada pedig tovább tanul. A leányok egyharmada ott-hon marad, egyharmada gyakorlati pályára lép, egyharmada pedig szintén tovább tanul.

Az iskola padjaiból az életbe kilépő kétharmadrésznek egész életre való útravalóul a polgáriiskola ad általános műveltséget. Ez az általános műveltség gyakorlati irányú. Még a középiskolaiakkal azonos tantárgyakban is gyakorlati szellem érvényesül. A polgáriiskolát jellemző gyakorlati tárgyaknak és cselekedtető módszernek főjelentősége meg éppen abban áll, hogy a tanulót a gyakorlati életre nevelik, gyakorlatias gondolkodásra szoktatják és a munkát megszerettetik velük.

A végzett tanulók egyharmada, mint láttuk, tovább tanul és pedig egy egészen elenyésző (3 %) töredéktől eltekintve, szakiskolákban. Erre a körülményre a tanterv összeállításában és a tananyag rendszeres és alapos feldolgozásában a polgáriiskolának tekintettel kell lennie, hogy az ott nyert alapokra a szakiskolák biztosan építhessenek.

A polgáriiskola nagy jelentőségét nemzeti szempontból főképpen az ott folyó nevelő munka adja meg. Ez az iskola ugyanis a maga idestova százazres tanulólétszámával sokkal nagyobb felületen érintkezik a néppel, mint bármely közép- vagy

szakiskola. Az általa nyújtott vallásos, hazafias és társadalmi nevelés annál nagyobb jelentőségű, minthogy növendékeinek javarésze ily irányú nevelést alig hoz magával a szülői házból, de meg éppen ez a kispolgári réteg lesz életében leggyakrabban vallás-, haza- és társadalomellenes ráhatások céltáblája. Ennek az iskolának kell tehát tervszerű neveléssel biztosítania, hogy a kispolgári pályákra lépő tanuló egész életén át szilárdan és meggingathatatlanul kitartson az iskolában nyert, tisztult világnézete mellett.

De vajjon megfelel-e a polgáriiskola mai állapotában célkitűzésének? Vajjon kielégíti-e kellőképpen a kispolgárság művelődési igényeit? Nincs-e szükség átszervezésre? Annyi bizonyos, hogy ma ez a kérdés áll leginkább a polgáriiskolai tanárság érdeklődésének homlokterében. Az első előadás foglalkozik is az iskola nyolcosztályúvá való fejlesztésének kérdésével. Bármily óvatos kézzel is nyúlt az előadó ehhez a meglehetősen kiélezett kérdéshez, érintenie kellett az ahány, annyiféle elgondolást. Megállapítja azonban, hogy a polgáriiskola teljes kifejlődésének reális lehetőségeit más úton kell keresni, azon az úton, melyet Fináczy Ernőnek gyakran idézett nyilatkozata jelölt meg. E szerint elképzelhető volna a mai középfokú iskolák (tehát a négyosztályú polgáriiskola és a szakiskolák) mellett a nagyobb városokban egy oly kettőtagozatú, nyolcosztályos polgáriiskola is, mely a főiskolákra és alsóbbrendű közhivatalokra képesítene. Ezt a higgadt megállapítást — némi változtatással — el lehet fogadnunk. Valóban elképzelhető, hogy a gazdasági élet fejlődésével a kispolgári pályákra lépők egy részének kevés lesz a négy osztály nyújtotta műveltség és a polgáriiskolák egy része nyolc osztályúra fog kiépülni. Hogy azonban ez az idő mikor fog bekövetkezni, arra nézve e helyen idéznünk kell Fináczy említett nyilatkozatának folytatását: „E koncepció megvalósulásának lehetősége azonban, úgy tetszik a messze jövő méhében rejlik.” Ma még az a helyzet, hogy az önálló iparosok alig 10 %-ának van elemi iskolánál nagyobb végzettsége. A gazdasági élet megnövekvő igényei majdan bizonyára hangosan fogják követelni kielégítésüket.

Lényegesen más a helyzet a leányiskolák egy részének hatosztályúra való kibővítésének kérdésében. Itt maga az élet követel máris fejlődést. Viszont bármily tetszetősnek is látszik, gyakorlatilag aligha lesz megoldható az iskolák városi és falusi irányúvá való megosztása. Az iskola fejlődésének természetes iránya az alapos tantervi reform és tandíjmérséklés keresztülvitelével egyelőre csak az lehet, hogy minél szélesebb rétegeket vonjon be a maga hatókörébe. A fejlődő gazdasági élet mind több és több foglalkozási ágban teszi nélkülözhetetlenné a polgáriiskola négy osztályának elvégzését. Sok jel mutat arra, hogy nem messze van az az idő, amikor egyes ipari és kereskedelmi pályákra törvény fogja előírni a négyosztályos végzettséget.

Az iskola jelenlegi értékének és jövődő fejlődésének a tanár a letéteményese. Vajjon a polgáriiskola nagy oktató-nevelő feladatainak megoldására fel van-e kellőképpen készülve a polgáriiskolai tanárság? Erre ad feleletet a negyedik előadás, mely tulajdonképpen 300 tanár önmagába tekintése. 300 tanár „tükörbe nézett” s a fiatalok lobogó lelkesedését és az idősebbek lehiggadt tapasztalatait egyesítve megvizsgálta, hogy milyennek kell az ideális nevelőnek lennie. Ez az öntudatos de a hibákat és pótolni valókat is tisztán meglátó vallomástétel talán legszebb része a könyvnek.

Ime rövidre fogott vázlatban a polgáriiskola mai képe. A vázlatot eleven életté gazdagító gondolatok jelentős része túlnő a polgáriiskolai tanárság érdeklődés-

körén. Olvasásuk gondolatébresztő és a nemzetnevelés más területén is haszonnal gyümölcsöztethető.

A szegedi tankerület mindkét kiadványa, a Középiskolai kérdések és a Polgári iskolai kérdések egyaránt megérdemlik, hogy a magyar művelődés minden ágának munkálói szeretettel lapozgassanak bennük, hogy egymás felfogását, küzdelmeit és vágyait megismerve és megértve, karöltve haladhassanak a magyar jövő sorsát lelke mélyén hordozó, új nemzedék tudásának, jellemének és világszemléletének kialakításában.

Implom József

Tankó Béla, Az egyetemről. Debrecen, 1936. 19 o.

A debreceni egyetem ez évi rectora ezzel a tanulmánnyal foglalta el rectori székét. Az ilyen megnyitó beszédeknek még akkor is, ha nem volnának magokban nézve nagy jelentőségűek, történeti értékük van, mert ezekből az tűnik ki, hogy a tanárok által egy évre irányítónak választott tanár mit lát a maga egész gondolatvilágából leginkább valónak arra, hogy azzal saját magát mintegy bemutassa és azt egyeteme következő évére jóformán vezető fonálynak jelölje ki. Igaz, hogy számos szaktudomány alkalmatlannak tűnhetik fel ilyesmire, de sehol sincs megírva, hogy a rectori beszédnek egyedül szakembereket érdeklőnek kell lennie. — Tankó Béla a mai idők legnagyobb kérdéseinek egyikéhez nyult: az egyetem lényegéről benne élő felfogást tárja fel. Mindenkinnek, aki érezte valaha, hogy neki az egyetemi élet mit jelentett, amíg reá alakítóan hatott, s mindenkinnek, aki állandóan átéli azt a kötelességet, amelyet az egyetemen mások alakításával teljesítenie kell, nagy megnyugvás és erősítés, hogy Tankó is hű a régi tételhez: az egyetem élete a tanulmányozásban nyilvánlik, mert az egyetemen az uralkodó egyedül a tudomány gondolata lehet. Ez nem gátol meg semmit abból, amit az egyetemről a nemzet érdekében várunk, de követeli az elismerését annak, hogy az egyetem a tőle várt szolgálatot egyedül a tudomány minél mélyebb és teljesebb, minél szabadabb és önzetlenebb művelésével tudja elvégezni. 1936 decemberében a felsőoktatási kongresszus szakosztályaiiban érdekes volt tapasztalni az egyetemről való gondolatok kavargását; ez a rectori beszéd alkalmas bizonytalanságok tisztázására. — Különösen jól esett itt is észrevenni, hogy a szerző milyen tisztán hirdeti az egyetemről azt a felfogást, amelynek a régi kolozsvári egyetem kezdetétől fogva, de különösen a századforduló körüli évtizedekben megtestesítője volt. Ez talán elhomályosult néha és bizonyos, hogy megértésre nem mindig talált; de élt és még tovább él. Így ez a beszéd a magyar szellemi élet történetének is becses tanúja lehetne, ha valaha lenne valaki, aki ennek az elsüllyedt korszaknak a nyomait keresné a magyar életben.

i. s.

Lengyel Imre: A modern nyelvoktatás főbb tényezői a már meglévő nyelvi ismeretek (anyanyelv) szempontjából. — Debrecen, 1936, A Magyar Kir. Tisza István Tudományegyetem Pedagógiai Szemináriuma és Pszichológiai Intézete. Csáthy Ferenc egyetemi könyvkereskedése. 52. l.

A tanulmányban a szerző több szempontból és alapos elméleti tájékozottsággal vizsgálja, hogy milyen szerepe van az anyanyelvi tényezőknek és általában a már meglévő nyelvi ismereteknek a modern nyelvi oktatásban. Szerzőnek ehhez a célkitűzéséhez akarunk alkalmazkodni, mikor a dolgozat ismertetésében ezt a szempontot tartjuk szem előtt. A nyelvoktatás történeti áttekintésével kapcsolatban a mai úgynevezett „közvetítő” módszernek éppen abban látja az értékét, hogy — a pusztán



grammatizáló, illetve direkt módszerrel szemben — felhasználja az anyanyelvi szemléletformákban, a meglévő nyelvi javakban rejlő kapcsoló és elevenítő erőt. Mindazokat az eszközöket, melyek az anyanyelv elsajátítását előmozdítják, a modern nyelvi oktatásnál is figyelembe kell venni. És mivel a gyermeknyelv, illetve a primitív néplélek első nyelvi megnyilatkozása már mondat, a modern nyelvi oktatásnak is a mondatból kell kiindulnia. A mondat gyakorlás módjai: fordítás, átalakítás és beszédgyakorlatok. A direkt módszer elveti a fordítást, pedig ez kiváló alkalom (főleg haladottabb fokon) a két nyelv jelenségeinek összehasonlítására, a gondolatnak más hangképek és szemléleti formák útján való kifejezésére. A természetes beszéd menetének inkább az anyanyelvre való fordítás felel meg, viszont az idegen nyelvre való fordítás jobban odaköt az elsajátítandó szemléleti formákhoz. A szótanulás problémája is csak a mondaton belül oldható meg. A szóalakulási folyamat a nyelvtanuló egyéni lelki strukturáján épül ugyan fel és így a leghelyesebb volna, ha a szótanulásnál mindenki a maga lelki típusának (akusztikus-motorikus, optikus-motorikus) lélektani követelményei szerint járna el, végeredményben azonban a szótanulás középpontjába a jelentéstartalmat kell helyezni, vagyis nem szóegyenletek, hanem szómondatok segítségével kell idegen szavakat tanulni. A csupán szemlélet alapján elsajátított szó reprodukálása nehezebb, mint azoké, melyeknek anyanyelvi megfelelője is ismeretes.

Égészen nagy vonásokban ez a gondolatmenete azoknak a fejezeteknek, melyekben az anyanyelv pszichológiájának szem előtt tartásával fejti ki a szerző nyelvtanítási nézeteit. Beszél még a kiejtés gyakorlásáról, a nyelvtan elkerülhetetlen szükségességéről (csak a leglényegesebb és az élőbeszédben is előforduló tudnivalók a fontosak) és végül a nyelvtanár személyiségéről, mondanivalójának lényegét azonban az előző fejezetek ölelik fel.

A tanulmány hasznos segítő és tájékoztató eszköz lehet a nyelvtanár kezében, bár a sok elméleti utalás és egybevetés láttára lehetetlen arra nem gondolni, hogy a módszernek papíron való kidolgozása és az órán való megvalósítása között — a tanártól egészen független okok miatt is — jóformán áthidalhatatlan rés tátong.

Vajtai István.

Josephus. Wagner dr., Dictionarium rerum recentissimarum seu modernarum hungarico-latinitum. Bibliotheca Juventutis Fasc. I. Budapest 1937. 116 l. Ára: 2.40 P.

A nevelő-oktatásban mindig igen nagy jelentősége volt az érdeklődés felkeltésének. A nevelő-oktató (hiszen ma már köztudomású, hogy a két tevékenység lényegében elválaszthatatlan: nincs olyan oktatás, mely nem tartalmazna nevelő hatásokat, s nincs olyan nevelés, mely az értelmi megalapozást nélkülözhetné) mindig elsőrendű feladatának tartja, hogy a tanuló érdeklődését felkeltse a tárgy iránt: így már szinte félig nyert ügye van. Némelyik tárgynál ez könnyen megy. Pl. ha egy természetrajz órára beviszünk egy kitömött baglyot, van-e olyan diák, aki nem figyelne oda és nem érdeklődnék nemcsak a bagoly külseje, hanem életmódja iránt is. Viszont nyelvi tárgyaknál már nehezebb az érdeklődés felkeltése, különösen ha egy „holt” nyelvről, pl. a latinról van szó. Ezért tartozik nagy hálával minden latin tanár a Juvenus c. latin ifjúsági lapnak, mely — ha nem is mindjárt a tanítás kezdő fokán — különösen alkalmas a tanulóhoz kissé közelebb hozni ezt a „holt” nyelvet.

Eleven bizonyíték ugyanis rögtön arra, hogy tulajdonképpen a latin sem holt nyelv: szakadatlan folytonosságban él Cicero kora óta nemcsak a katolikus egyházban,

hanem általában a művelt európai emberek között is. Hiszen nem volt még kor, amelyben legalább latin nyelvű korszerű írárok nem jelentek volna meg. Mindig megalakították az új fogalmak latin megnevezéseit is; s ez annál könnyebb volt, mert hiszen a legtöbb modern műszó is görög-latin eredetű. Ennek a „modern latin” szókincsnek, mely a Juventus több évtizedes multjából, de sok más régebbi és újabb szótárból latin nyelvű társalgó könyvekből és külföldi latin folyóiratok szókincséből tevődött össze, összegyűjtésére és rendszeres földolgozására vállalkozott Wagner József, a Juventus lelkes szerkesztője, ki kb. 8.000 modern fogalomnak adja meg a latin megfelelőjét vagy körülírását ízléses kis szótárában. Megvan itt a palacsintától (laganum frixum) és robbanó motortól (motor explosivus) a repülőgépig (aëroplanus) minden. A mellett a szótáríró, hogy minél több új anyagot hozhasson, lehetőleg csak azokat a modern fogalmakat adja, amelyek a közkézen forgó magyar-latin szótárakban eddig még nem voltak meg.

Nem térünk ki most arra a lehetőségre és törekvésre, hogy ez a megújított és bővített latin volna legalább is olyan jó segédnyelv a művelt emberek számára mint pl. az eszperanto — hiszen a latint úgylis mindenütt tanítják — hanem tisztán csak nevelési szempontból mérlegelve ennek a szép műnek megjelenését, megállapíthatjuk, hogy Wagner szótára nagyon megkönnyíti majd az érdeklődő ifjúságnak nemcsak a Juventus olvasását, hanem a benne való önálló dolgozást is. Így kialakul a a természetes önálló tevékenységi lehetőség a latin nyelvből is, aminek egyik hathatós ösztönzője a nem csekély vonzóerővel bíró publicitás. Ennek pedig a nevelő-oktatás szempontjából kétségtelenül nagy jelentősége van. Ezért üdvözljük őszinte örömmel mi középiskolai nevelők ezt az új latin szótárt, aminek minden lelkes latin tanár és törekvő felsős diák kezébe kellene kerülnie. Igazán mérsékelt ára ezt lehetővé is teszi.

Papp János.

Simon Elemér: Összefoglaló mennyiségtan (I.—VIII.) — Árpád nyomda és könyvkiadó. Szeged. 1935. 207 l.

A matematikai tankönyvkérdés megoldásának érdekes és megfontolásra méltó kísérlete Simon Elemér könyve. A mennyiségtan tanításának gyakorlata közben ugyanis sokszor felvetődött már a kérdés, vajjon szükséges-e olyan tankönyv, amely gondos részletességgel és teljes módszerességgel dolgozza fel a tantervi anyagot, avagy nem felelne-e meg olyan kézikönyv, amely az anyag leglényegesebb részeinek csak lexikális vázlatát nyújtja és a módszeres részletező munkát az iskolára, illetve a tanárra bizza?

Bizonyos, hogy a matematikánál a tankönyvnek nincs olyan determináló, olyan központi szerepe, mint az irodalmi, az idegen nyelvi vagy az u. n. narratív tárgyaknál. A legtöbb szaktanár egyáltalában nem, vagy csak a legritkább esetben kívánja valamely didaktikai egységnek a tankönyvhöz pontosan alkalmazkodó megtanulását. Természetesen a lehetőségek szerint ragaszkodnia kell a könyv tanításmenetéhez, hogy a gyengébb tehetségű tanulók benne biztos útmutatást és hasznos támogatást kaphassanak. A gyakorlat mégis azt mutatja, hogy a legtöbb nyilvános tanuló könnyen nélkülözi. (Nem így a magántanuló, akinek a bő részletességgel és minél alaposabb módszerességgel megírt matematikai tankönyvre bizony nagy szüksége van. Ámde a magántanuló érdekei nem lehetnek itt mértékadók a nagy többségéhez képest.) Fontosabbnak látjuk az ilyen kompendiumszerű könyvnek azt az előnyét, hogy mellette a tanuló munkája értékesebbé válhatik, mert teljes energiával kell az iskolai közös munkában részt vennie. Fokozza a tanár munkájának intenzitását is, hiszen mindent

az óra módszeres kihasználására kell építenie. (De nem fájulna-e el ez az állapot újra a méltán kifogásolt jegyzetgyártássá?) Minthogy az ilyen összefoglaló könyv a tananyagnak csak leglényegesebb részeire terjeszkedik ki, biztató lépésnek kell tekintenünk az olcsó, országosan egységes tankönyv bevezetésének ideális állapota felé is.

A szerző helyesen mutat rá előszavában arra, hogy összefoglaló könyve alkalmazásának elengedhetetlen feltétele a hozzásimuló, gondos alapossággal szerkesztett példatár. (Sok éven át volt országszerte használatban egy ilyen kompendium, a Grész Leo-féle. Eltekintve attól, hogy a középiskolai mennyiségben anyagának azóta végzett redukciója folytán már idejét multá, azért sem tehetné nélkülözhetővé a tankönyvek használatát, mert nem volt példatára). A példatárnak olyanoknak kell lennie, hogy benne a tanuló jól tájékoztató útmutatásokat kapjon a nélkül, hogy az önálló munkára való szoktatás és az öntevékenységre való nevelés szempontjai háttérbe szorulnának. Ha szerző ígért példatára ki fogja elégíteni ezeket a várakozásokat, véleményünk szerint könyvei nagyon jól fognak megfelelni a kitűzött célnak.

Az anyag gondos elrendezése, a színes rajzok áttekinthetősége és érthetősége igazi értékei a könyvnek. Ha újabb kiadásra kerülne sor — ami a fokozatosan életbelépő új tanterv miatt is előrelátható —, abból ki kellene küszöbölni a szakkifejezésekben itt-ott található pontatlanságokat, el kellene hagyni a már ma is feleslegessé vált fejezeteket (értékpapírszámítások, számrendszerek), viszont pótolni kellene egyet-kettőt (pl. a tiszta másodfokú egyenleteket, a lapszög-élszög-testszög fogalmát), végül módosítani kellene egy-két tárgyalásmódon (pl. a körcikk területe, a $\sin(\alpha + \beta)$ levezetése).

Érdeklődéssel és bizakodással várjuk szerző könyvének kiegészítéséül a jó példatárát, amely igazán hézagpótló lenne mai viszonyaink között.

p. z.

Dr. Bittenbinder Miklós, A Szent Orsolya-rend leánynevelési rendszere.
Budapest, 1936. Korda kiadás. 12. l.

Rövid, tömör összefoglalás a nevezett szerzetesrend alapítójától, Szent Angela anyától származó nevelési principiumokról s azoknak gyakorlatban való megvalósításáról. Kiemeli, hogy az Orsolyák zárdáiban folyó egészséges leánynevelés az élettel való szoros kapcsolatánál fogva középutat létesít a szélsőséges nevelési formák között. A növendék mindent megkap, amire szellemi és testi fejlődése érdekében szüksége van. Nevelésüket jellemző erősen családi vonással pedig tagjait kitűnően felkészíti az életre.

wj.

LAPSZEMLE

Magyar Tanítóképző. 1937. 1. sz.

Az 50. évfolyamába lépő folyóirat élén a Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesületének elnöke: *Padányi-Frank Antal dr.* Célkitűzések félszázados évfordulóra címen azokat a kérdéseket tárja fel, amelyeknek megvalósításával a mai tanítóképzésünk jobbá lehetne. Első célnak a tanítóképzés kereteinek kibővítését látja, a szükséges belső reform kielégítése érdekében. Itt a tanítás anyagának megrostálása, a munka gyakorlatiá tétele, az ifjúság lelki életének tanulmányozása a főbb feladatok. Szerző még nevezetes körülménynek jelzi a tanárság állandó továbbképzését, a tanítóság és tanítóképző-intézeti tanárság szorosabb együttműködését, a jövő tanárnem-

zedék kiképzésével való törődést; összefoglalva: a legélénkebben érzett szükségletek világos csoportosítását kapja meg az olvasó.

Molnár Oszkár (első közl. ben) a Magyar Tanítóképző vázlatos történetének első 4 évét ismerteti. Ez volt a folyóirat legküzdelmesebb korszaka, többször a lét, nem-lét kérdése elé állítva. A folyóirat 1. éve deficittel végződött, a 4. évben sem volt több 200 előfizetőnél. A lap túlméretezett szerkesztői programmal indult, pl. a középfokú iskolák kérdéseivel is foglalkozni kívánt, de a sok programpontról csak egy nagyfontosságú feladatkör maradt meg s ez a népoktatás. A rovatok közül a képezdei rovat volt a leggazdagabb, ez természetes, mert a lap megalapítója és szerkesztője Hetyey Gábor dévai tanítóképzőintézeti igazgató volt, kinek a lap fenntartása tetemes anyagi áldozatba került. Nagyjelentőségű fordulathoz 1889-ben ért a f. irat, amikor megalakult a Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesülete, mely a f. iratot az egyesület hivatalos közlönyévé tette, a lap kiadási helye pedig Budapest lett.

Dr. Imre Sándornak A tanítóképzés és az egyetem viszonyáról szóló előadása a felsőoktatási kongresszuson hangzott el. Benne feltárja mindazokat az okokat, melyek a tanítóságnak egyetemre való törekvésében szerepet játszottak és játszanak. Ilyenek: a tanítóság társadalmi helyzetének javulása, magasabb fizetési osztály elérése. De a törekvésnek magasabbrendű forrása is van: a tanítóság mélyebb tanultságot kíván szerezni. Az egyetem nem adhatja meg az elemi népiskola leendő tanítóinak azt az előkészítést, „amelyre nevelői feladatuk legjobb betöltése érdekében feltétlenül szükségük van.” De ez nem jelenti azt, hogy az egyetem meg ne nyílhathék a már oklevelet szerzett tanítók számára, éppen a közművelődés érdekében. Ily módon kielégülhetne a személyes tanulásvágy és a tudományos érdeklődés, mely a doktori fok elnyeréséig juttatná a tanítót. „Ha az egyetem a tanítói oklevél előtt ily módon megnyílnék, annak az egész nevelésügy, az egész közművelődés nagy hasznát látná: a tanítóságban rejlő értékek inkább kifejlődnének és érvényesülnének, az elemi iskola határozottabban részese lenne a közműveltség terjesztésének, a csak elemi iskolát végzettek műveltsége közelebb lenne a felsőbb iskolákat is végzettek műveltségéhez, tehát a közműveltség emelkednék és egyöntetűbb lenne, a nevelésügyi igazgatás könnyebben kaphatna megfelelő készülségű tisztviselőket, inkább remélhetnők a neveléstudomány fejlődését és érvényesülését. Mindezzel a magyar köznevelés benső értékének és külső rendjének növekedése jobban biztosítva lehetne. Az egyetemek előtt pedig megnyílnék a hatás útja eddig tőlük jóformán elzárkózó, mert általok észre sem igen vett tömegek felé — a nélkül, hogy eléggé nagyra nem tartható tudományos rendeltetések megbánná.”

Ugyancsak a felsőokt. kongresszuson adta elő **dr. Huszti József** azt, amit a f. irat megrövidítve hoz a polgári iskolai és tanítóképző-intézeti tanárképzésről. Előadó előbbiről megállapítja, hogy az 1928-i átszervezése a minden tiszteletet megérdemlő múlt felhasználásával történt. A tanulmányi idő 4 éves lett, ezzel a tudományos színvonal és a szakbeli felkészültség emelkedett; a polgári iskolai tanárképzés kezdettől fogva a szelekció elvén alapul s jelenleg lényegbe vágó reformálásra nincs szükség. A szelekció az Apponyi-kollégiumban még kedvezőbb, mert a polgári iskolai tanárképző legkiválóbbjai juthatnak ide és túlprodukció nincs: itt sincs nagyobb reformokra szükség.

Mesterházy Jenő (1. közl.) a tanítóképző-intézeti nemzeti történelem tanítási módjával foglalkozik. A tárgyi tudás szolgálatát tartja a legfontosabbnak, de ennek elérésére nagyon kevés a heti 2 óra. Arra meg mitsem lehet építeni, hogy a nemzet

történelmét előzőleg már tanulták s így ismerniök kell, mert végrehajtott próbái és vizsgálódásai nyomán a legelképesztőbb tudatlanság derült ki. Mindezek miatt a nemzeti történelem tanításában nagy nehézségekkel kell megküzdenie a szaktanárnak a tanítékepző-intézet 4. osztályában, mert úgyszólván semmi alapismeretre sem lehet számítani.

Juhász Béla dr.

Die Erziehung 1936/37. 12. évf. 1-4 sz.

Különösebben a lélektannal, illetőleg a nevelés lélektani vonatkozásaival foglalkozók érdeklődésére tarthat számot *Friedrich Lehr* cikke (*Das Handeln der Tiere und Menschen*. 2. és 3. sz.), amely arra a kérdésre keres választ, hogy mi a különbség az emberi és állati cselekvés között, s ezen az úton akar eljutni annak megállapításához, hogy vajon a biogenetikai alaptörvény, s annak az az elvi alapvetése, mely szerint törvényszerű összefüggés van a lelki-szellemi fejlődés és a testi csíratörténet között, igazolható-e, illetőleg átvihető-e ez az alaptörvény az ember szellemi életének kialakulására is. Művelődéstörténeti érdekű az a tanulmány, amelyet *Ludwig Alsdorf* az indiai művelődésügy jelen problémáinak szentel (*Indisches Bildungswesen*. 4. sz.). Érdekes összefoglaló kép arról, hogyan, milyen racionalisztikus elfogultságok alapján és indokolatlanul túlzott reményekkel akarta 1835-től kezdődően az angol kormány az évezredek tradícióján alapuló, teljesen vallásos jellegű hindu művelődésügyet, különösen pedig az európai fogalmak szerinti felsőbb oktatást angollá tenni. Mennyire sikertelen volt ez a törekvés és milyen tragikus konfliktusokkal járt abban az igen kis rétegben is, amelyet sikerült szándékai számára megnyerni. Ma, amikor a réginek és az újnak, a nemzeti hagyományokon alapulóknak és a ráerőszakolt európai szellemnek harca mind élesebbé válik, ez a sok milliós nép amaz igen súlyos kérdés előtt áll, hogyan tegye a nemzet jövője szempontjából is gyümölcsözővé a hazai és éppen az áthagyományozás formáiban és nyelvében megmerevedett és bizony már csak szintén nagyon jelentéktelen rétegben eleven művelődési kincseket. A jelen művelődéspolitikájának egyik legaktuálisabb kérdésére, a szabadidő hasznosítására nézve keres választ *Wilhelm Flitner* cikke (*Freizeit*. 1. sz.). Rövid történeti áttekintés után, amelyben különösen a falusi parasztság és polgári társadalom hagyományos munkaszüneti szokásait, majd pedig a korai kapitalizmus proletáriátusának pihenésformáit írja le, a jelen és a legközelebbi jövő problémáját abban látja, hogyan lehet majd az új munkarendbe szellemi aktivitással eltöltött s így eredeti jelentésének jobban megfelelő szabadidőbeli foglalkoztatást beiktatni, vagyis hogyan lehet a pihenés, felüdülés idejét minden tekintetben eredményessé tenni. A legfontosabb népnevelésügyi feladatok ezen a téren a következők: a munkaidő és a gyári munka szabályozása, a telepítésügy és a városrendezés megfelelő rendezése mellett, nyilvános eszközök és alkalmak nyújtása a szabadidő felhasználására, a sportnak népi játékká való átalakítása, a már régebben megindult népművelési munkának, a népfőiskolának a pihenő idő céljaira való értékesítése, magának a munkaélménynek jótékony befolyásolása kellő felvilágosítás és vezetés által, az esetleg felhasználatlan munkaerőnek irányítása. Nem kevésbé fontos ebben a tekintetben a munkások és alkalmazottak hosszabb szabadságidejének szabályozása is. Ugyancsak művelődéspolitikai kérdést tárgyal *Flitnernek* egy másik cikke (*Schulzeitverkürzung und Studiendauer*. 4. sz.). Ebben a a birodalmi nevelésügyi miniszter ama tervének gazdasági és népesedéspolitikai okai-val és következményeivel foglalkozik, amely az elemi- és középiskolai tanulmányi időt 13 évről (4 év Grundschule és 9 év höhere Schule) 12 esztendőre akarja meg-

rövidíteni, sőt a főiskolai tanulmányokat is gyorsabbá akarja tenni. Szerinte ez utóbbiak elvégzésére 3—4 esztendő feltétlenül szükséges. A középiskola 8 esztendeje nagyobb hátrányokkal nem fog járni, a népiskola 4 esztendejének egy évvel való megrövidítését azonban csakis egészséges és tehetséges gyermekek számára tartja megengedhetőnek. A tanulmányi idő megrövidítése minden iskolafajtától módszeres reformokat és céljaik valamint tanulmányi anyaguk újból való átvizsgálását követeli meg. Az iskolait megelőző nevelés egyik fontos eszközére, a játékra vet fényt *Erika Hoffmann* tanulmánya (*Fröbels Spielgaben*. 3. sz.), amely Fröbelnek élete végén felállított játékszerével foglalkozik. Fr. értelmezése szerint a gyermek játéka lényegében mindig a gyermekkel való játszás, s tulajdonképpen a gyermekkel való szellemi érintkezést jelent. Az együttjátszásban kifejezésre jutó anyagi nevelés nem kezdete az iskolában folyó nevelésnek, annál szélesebb körű alapvetés: az egész embernek gazdagodása és kiszélesedése a játék családi közösségében. Ez a játékban való együtesség érteti meg velünk a játék által való nevelés 3 alapvető fogalmát: a „játéknyelv“ a felnőtt sajátos nevelői viselkedésének formája, a „sejtés“ az a szellemi erő, amelyet a felnőtt viselkedése ébreszt a gyermekben s végre a „szimbólum“, amely a közvetítendő tárgyi világot jellemzi a művelőfolyamatban. A sort két olyan tanulmány zárja be, (*Martha Steinert, Neue Wege im ersten Lese- und Schreibunterricht*. 1. sz. — *Heinrich Geffert, Das Reichslesebuch*. 2. sz.) amelyek mindegyike az elemi iskolai nevelés egy-egy kérdésével foglalkozik. Az első pontos, részletes és megfelelő irodalmi utalásokkal ellátott beszámoló az olvasás- és írástanítás módszerének fejlődéséről. A régibb analitikus és analitikus-szintetikus módszerek: az újabb, a szóképből kiinduló módszer (*Ganzheitsmethode*) és annak elméleti alapjai; beszámoló az új eljárás körül szerzett tapasztalatokról; eltérések az új módszer egyes képviselőinél. Az új olvasástanítási módszernek legjobban megfelelő írásforma: a Sütterlin-írás. A második pedig, rövid történeti utalások után azokat a törekvéseket ismerteti, amelyek a birodalmi nevelésügyi minisztérium indítására egységes elemi iskolai olvasókönyvek szerkesztésére irányulnak. Az olvasókönyv a német ember nemzeti szocialista nevelésének szolgálatában áll, elsősorban az érzülethez szól, forrása és eszköze kíván lenni a jellem és akaratnevelésnek és a tudásban való tájékozódásnak. Az egységes tankönyv központi anyaga a következő tárgykörökre terjeszkedik ki: fajelmélet, egészségtan, család- és népesedéstan, a népiség története, geopolitika, a németiség külföldön. Eme központi anyag körül csoportosul a birodalom egyes vidékeinek szánt olvasókönyvekben a szélesebb értelemben vett szülőföldi anyag. Két már megjelent kötet (a 2. és az 5-6. o. számára írt) tartalmának elemzése szemlélteti az elvek megvalósításának formáját.

tb.

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde. Leipzig, 1937. No. 1—2.

Kroh, Oswald: Pädagogische Psychologie im Dienste völkischer Erziehung. K. cikke bemutatja a pedagógiai-lélektant a nemzeti szocializmus szolgálatában. A népnevelés egyik főfundamentuma a néptanulmány, amelybe a pedagógiai-lélektan beleékelődve s céljait magáévá téve, a néptanulmány kiegészítő tudományává válik. Az új népnevelés ma nem általános érvényű, nem terjed ki minden nemzetre egyformán, hanem csak egy meghatározott közösségre vonatkozik, amelyen belül a nevelés azonos minden szándékos és szándéktalan emberformálással s célja a közösség minden egyes tagját az egész minél értékesebb tagjává emelni. Ez pedig a néplélek

tökéletes megismerésével s a népi értékek felkutatásával és felszínrehozásával érhető el. A pedagógiai-lélektan feladata ezen belül azoknak a néplélektani motívumoknak kikutatása, amelyek a nevelést az új eszmény irányában előmozdítják.

Dambach, Karl: *Typologische Beobachtungen an Schulneulingen.* A szerző többéves megfigyelés alapján az iskolába lépő fiúgyermekek típusait állítja fel. Megfigyelésében az a meggyőződés vezette, hogy bármilyen alapos vizsgálat közben is lehetetlen a személyiség maradéktalan megismerése. Ezért meg kell elégednünk típusok feállításával. E típusok megmutatják, hogy mik az iskolába lépő gyermekek jellemző lelki sajátosságai, mely közös sajátosságok kiemelése alapján válik lehetővé típusok felállításuk. E típusok bizonyos korhatáron belül állandóaknak nevezhetők s mint a szerzőnek az iskolai életből vett tapasztalata igazolja, a növendékek évről-évre való váltakozásával is ugyanazok maradnak. Típusai bár fenomenológiai, tehát nem igazi személyiség típusok (nyugtalan, merev, ügyetlen, buzgó, közlékeny, céltudatos, csendes, játékos, álmodozó), mégis a pedagógusnak nagy gyakorlati előnyt biztosítanak, pl. útmutatást adnak az iskolai élet számos jelenségének megítélésére és irányítására s így az osztály szellemének kialakulását lényegesen befolyásolhatják stb. Dambach tanulmánya folyamán részletes leírását adja az egyes típusoknak s leírásait pedagógiai tanácsokkal egészíti ki. Néhol prognosztikus értékű megjegyzéseket is megkockáztat, melyek azonban mint hosszú tapasztalat leszűrt eredményei hasznosaknak mondhatók. Típusait nem közös szempont szerint válogatta össze, hanem mindenütt a legfelfűbb, a *legtípusabb* tulajdonságokat emelte ki, ha ezek nem is voltak egymás között közös nevezőre hozhatók. Pl. egyik típust jellemzi az erős érvényesülési törekvés és annak sajátos megnyilatkozási módja, a másikat az erős gátlások különböztetik meg az egyéb típusoktól. D. összehasonlítja típusait a Kretschmer-féle típusokkal s kimutatja a párhuzamot. Végül taglalja azokat a jellemző hibákat, melynek gyökereit a család szerkezetében találhatjuk meg s amelyek további kialakulását helyes eljárással megakadályozhatjuk. Így pl. az elkényeztetett gyermek, aki részvét felkeltésével akarja az iskolában az otthonnal szemben tapasztalt hiányokat kompenzálni, ilyen nevelési hibának áldozata; majd az éncentralizáltságra mutat rá, melyet tárgyilagosságra való neveléssel szüntethetünk meg.

Künkele: *Psychische Hemmungen bei Erwachsenen im Schriftlichen und mündlichen Ausdruck.* A szerző kutatja azokat a pszichológiai okokat, melyek következtében igen gyakran mind a szóbeli, mind pedig az írásbeli megnyilatkozásoknál gátlások lépnek fel. E gátlások leginkább akkor tapasztalhatók, ha a beszélőnek, vagy fogalmazónak a saját énjét kikapcsolva objektíve szemlélt tárgyat kell előadnia. K. egy írás- és beszédkurzus résztvevői között ankétet rendezett arra vonatkozólag, mik lehetnek e gátlások okai. A kísérleti személyek feleleteikben legtöbbször lámpalázról, elfogódottságról beszéltek akkor, ha tömeggel szemben kellett állniok. Sok esetben egyszerűen a kifejezőkészség hiánya volt az ok. A feleletek analizálásával a szerző a következő eredményre jutott: maga a téma okozhat szokatlanságánál fogva pszichés zavarokat és gátlásokat (szokatlan valami a sokak számára, hogy ne magukról, vagy énjükre vonatkozó témáról írjanak, vagy beszéljenek), a közösség fölé való emelkedés érzése, a szembenálló tömeg idegenszerűsége, ennek kritikájától való félelem, a szituáció szokatlansága, ünnepélyessége, a rövid és pontos ábrázoló-készség hiánya stb. Az írásnál felmerülő gátlások materiális természetűek, leggyakrabban a szókincs, a kifejezőkészség, majd a logikai kapcsolat hiánya. A szerző vizsgálatait a gyógypedagógiában nyerhetnek alkalmazást.

Békési Gizella.

Zeitschrift für Kinderforschung. Bd. 46. (1936).

Dr. Maria P. Benes: Lebenslauf eines rückfälligen Verbrechers.

Fritz K., ez a nyugtalanvérű csavargó, már kora gyermekségében kedvezőtlen körülmények között nevelkedett. Apja iszákos, munkakerülő volt, anyja beteges és vagy az ágyat őrizte, vagy a házon kívüli munkával kereste a család szegényes kenyérét. Midőn apja a háborúba megy, anyját még jobban elfoglalják a kis család eltartásának gondjai, tehát Fritz K. még szabadabban folytathatja üzelmeit és az iskolakerülést. 11 éves korában az elkövetett sok kisebb lopás és csavargás miatt rendörkézre kerül, majd büntetésképpen javító intézetbe. Innen többször megszökik, de mindig elfogják és visszaviszik. Anyja az egyetlen, aki még hatással tud lenni az aggodalmat és szégyent nem ismerő fiúra. Szökései alkalmával gyakran tér vissza hozzá. De 1919-ben meghal az anyja és most már nincs senki, aki fékezze. 15 éves korában (1922) 2 éves fogházbüntetésben részesül és még 22 éves sincs, amikor ismét 6 évre elítélik. Ekkor kezd megváltozni és arra törekszik, hogy pozíciót teremtsen magának. Ma többé-kevésbé kitisztult felfogású, nyugodt ember. A szerző szerint a hosszúra nyúlt pubertás gátolta Fritz K. lelki egyensúlyának korábbi bekövetkezését.

Otto Schürer von Waldheim: Berufsberatung krimineller männlicher Jugendlicher

Az elhanyagolt és „büntetett előéletű” fiúgyermek nevelésére a szokásos javítóintézet helyett *Kaiserebersdorf*-ban külön intézetet építettek. Az intézet célja az, hogy a megtévedt gyermekeket valamilyen — a képességük és kedvüknek megfelelő — mesterségre tanítsa. Éppen ezért a felvételnél testi és szellemi vizsgálatnak vetik alá a növendékeket. A vizsgálatok tárgya: akarat erő, kitartás, kézügyesség. A szerző beszámolójában 1800 növendéken nyert tapasztalatait adja és érdekesen állítja össze a különböző lelki defektusoknak megfelelő mesterségeket. Természetesen elsőrendű feladat az ifjak megjavítása. Ezt — mint az intézetből kikerült növendékek példája mutatja — legtöbbször sikerül is elérni.

Maszynek Lajos.

Országos tanügyi folyóirat indult meg a kir. Tanfelügyelők Országos Egyesülete kiadásában, *Iskola és Élet* címmel. Az új folyóirat *első számának* vezető cikkét Dr. Kelemen Illés tankerületi kir. főigazgató írta a tanügyigazgatás új szervezetről, amely a magyar oktatásügy új fejezetét kezdi meg **Dr. Juhász Béla** a népiskolai tanító erejéről értekezik, **Dr. Radák Olga**, **Dr. Zibolen Endre**, **Dr. Csapody Vera** és mások cikksorozata arra a kérdésre felel, hogy miképpen lehet az iskolafelügyelet a tanítói és tanári munka erőforrása. *Németh Imre* országgyűlési képviselő a faj és nemzet fogalmainak viszonyát vizsgálja a magyarság szempontjából. A pedagógia, a tudományok s az irodalom és művészet időszerű kérdéseit komoly elmélkedéssel tárgyaló, illusztrált folyóirat a tanügyi közigazgatás és az iskolafelügyelet szellemi műhelyébe szélesebb olvasórétegeknek nyújt betekintést. Az évnegyedes folyóiratot **Angyal János** szerkeszti. Évi előfizetési ára 4 pengő.

VEGYES

A nevelő dilemmája. *Imre Sándor* teremtette meg a „nevelő gondolkodás” jellemző szavait a magyar pedagógiában s amióta kimondta, nála is elmélyült ez a fogalom és sok más pedagógust is meggyőzött a nevelő-gondolkodás fontos voltáról. És nem rajta mult, hogy a gondolat hódítása és elmélyülése nem látszik meg eléggé a magyar nevelésügy reális vonatkozásaiban. Ha valahol, úgy, fájdalom, elsősorban a pedagógiában más az elmélet és más a gyakorlat és éppen a gyakorlat nehézségei és folytonos gátlásai csiszolják finomra az elméletet és lendítik az eszmény magasságai felé. Minél több gátlása van a felismert jó gyakorlati megvalósulásának, annál jobban éled a vágy: jobbat akarni és ha másképp nem, egyelőre legalább elméletben kiépíteni a legjobb lehetőséget. S a jól-megalapozott s meggyőző elméleteknek, ha nemi is közvetlenül látható formában, mégis megvan az építő hatása. Az igazság lélekből lélekbe talál és mivel — Imre elgondolása szerint — végeredményben minden „az arravaló emberen múlik”, az elvetett magok lassan megteremtik az arravaló emberek egymást értő láncolatát, kik az ígét valósággá érelik. Erre a vigasztalásra ma különösen szükség van, mert kritikus, válságos időkben élünk, elég nagy alkotások s elég sok tapogatózás idejében, hivatalos célkitűzések és gyakorlati megvalósulások ellentéte ütközik ki néha s ilyenkor különös szükség van a logikusan megalapozott elméletre, mely tülemelkedve a *mai* gyakorlaton és a mai hivatalos felfogáson, önmagában, illetve a tiszta valósághoz való viszonyában, sub specie aeternitatis nézi s állapítja meg a pedagógiai igazságokat.

Imre Sándor három évtizeddel ezelőtt Széchenyi munkájából kiindulva kezdte vázolni a magyar nevelés eszményeit s már ez a kiindulás is bizonyítja, hogy a

nevelést *történelmi jelentőségű folyamatnak* nézte. Multból gyökerező, jövőt meghatározó folyamatnak mely, súlyos felelősséget alakít ki bennünk és azt a tudatot, hogy az örökkévalóságnak dolgozunk. *Imre* könyvei, előszava, alkalmi tanításai mind ezt a gondolatot szolgálják.

Ennek jegyében írta most megjelent tanulmányát is: *A mult és jövő a nevelői gondolkodásban*.¹ Azzal a megállapítással kezdi, hogy a nevelői gondolkodásban a mult és jövő szükségképen benne van s éppen ez adja meg történetiségét, de ezt a történetiséget tudatossá is kell tenni. Jól látja ennek akadályait: *nincs közvéleményünk egyebek közt abban az egészen gyakorlati kérdésben, hogyan nézzük a nevelés szerepét az egyén és közösség élete folyásában; nagy a közömbösség a nevelés ügye iránt s így nincs még lehetőség az ellentétek tárgylagos megvizsgálására.* A nevelés mindég a multból nő ki és az egyének útján mindég a közösség sorsát is alakítja; ebben látja *Imre* a nevelés történeti jelentőségét. Baj azonban, hogy a mult és jövő egybefonódása nem mindig tudatos s ha evgoldalúan a mult hatása alatt áll, nem formálhatja tudatosan a jövőt sem. Azzal is tisztában kell lennie a nevelőnek, hogy az ember nem kizárólag a nevelés által alakul, a nevelés az életnek csak egyik tényezője, ha még oly eredményes is.

A multnak és jövőnek egybefonódása tehát nem vitás, hogy azonban ez meghozza-e a várható harmónikus eredményeket, az a nevelő lelki meghatározottságától, tudásától, látóköreitől, egyezőval: tudatosságától tügg. *Imre* élesen látja a bonyolult folyamatot s így

¹ Különlenyomat *A Magyar Tanítók Könyvtára* első, Előadások c. kötetéből 1936. 19. l.

még magát a tudatosságot sem tartja elegendőnek. „A mai nevelő gondolkodásban nemcsak a tudatosság mértéke különböző, hanem különösen szembe-tűnik a különbség abban a tekintetben is, hogy *némelyek a nevelésnek a mult-hoz való tartozását* hangsúlyozzák, mások meg *a jövőre vonatkozó feladatát*” — mondja *Imre* s egyben utal arra, hogy válságos időkben különösen érezhetők az ellentétek a konzervatív és progresszív gondolkodás között, holott a neveléshez a *megtartás* és *haladás* egyaránt hozzátartozik. A nevelés csak a multban gyökerezhet és csak a jövőre irányulhat: ebben áll a cél tudatossága. Ennek a tudatosságnak minél teljesebbé kell válnia, a közösség, a nemzet egész életét kell átfognia s ebben a ma érvényesülő gondolatban *Imre* a legelső nevelési rendszernek, a platonai rendszernek megéledését látja. Természetesen arra is figyelmeztet, hogy ez a rendszer könnyen pártpolitikai jellegűvé válhat s nem szeretné ennek a nagy átfogó tudatosságnak, az egyéni tudatosságot vagy a tudatos egyéniséget feláldozni. Pragmatikus gondolkodásra kell az egyént nevelni, hogy tisztán lássa a nemzeti multat. „A nemzet, a nagy egység nevelésének mai feladatait pl. lehetetlen okosan csak elgondolnunk is, nemhogy sikerrel végeznünk, ha a mai állapotot csupán úgy nézzük, ahogyan szenvedjük s *nem keressük meg a gyökerét*. Ezt is, mint a gyermek pillanatnyi minőségét, *az egész eddigi élet érteti meg* velünk. A magyarság mai meghatározottsága származik pl. abból az elhatározásból, amely a síkságon telepítette le őseinket; abból a kényszerűségből, amely elhanyagoltatta a belső egység kiépítését, abból a sok mulasztásból, amelyet száz évvel ezelőtt minden gondolkodó nagy emberünk újra meg újra felsorolt és a csak történelmünkben megérthető lelkiületből, amely a távoli időkre való előregondolást olyan kevésbé mutatja

nemzeti sajátosságunknak“. (38)

Ebből a történeti nézésből következik, hogy a nemzetet nem szabad elszigetelten nézni s nem szabad a nemzetnek csak egyik részét önmagában tekinteni: „A mult a nevelést annál bonyolultabban határozza meg, minél szélesebb kör nevelésére gondolunk, tehát annál nagyobb körből tartozunk számbavenni az alakító hatások kapcsolatait is.“ (39.)

Ilyen tudatos gondolkodás mellett, mely nevelőknek és nevelendőeknek az egyéniségét biztosítja, alakulhat ki a ma még hiányzó nevelői közvélemény s tűnnek el a „nem személyesen kiérlelt meggyőződések“ (28) s következhetik be a nevelésnek ez a foka, mely az egyének útján tényleg jó célra formálja a közösséget, szóval az az állapot, melyben a mult tradíciói és a jelen valósága megnyugtatóan alakítják ki a nemzet jövőjét.

A mult és jövő harmónikus egybe-kapcsolódása a cél nyugodt meglátását s a munka zavartalan végzését biztosítja. Ellenben a „nem személyesen kiérlelt meggyőződések“ melyek nem az időálló igazságokból sarjadzanak ki, okozzák a zavart, a dilemmát. A nevelő is korának gyermeke, a napi politika szélsőségei, önhelyzetének reális képe az ő lelki egyensúlyát is megzavarhatják s hogy a multat vagy jövőt tartja-e fontosabb tényezőnek, azt nem mindig az objektív gondolkodás dönti el. Mi biztosítja az objektív mértéket? Azt hiszem, semmi egyéb, mint a nevelés történelmi jelentőségének az a tárgyilagos felmérése, melyet *Imre* célul tűz ki s mely a nevelőnek szubjektív élményévé válik. Ilyen álláspont a szociális fejlődést történelmi szükségnek fogja látni, ily álláspont mellett a mult nem oly tényezőként szerepel, mint amely lábatlankodik a jövőnek s egyéb szerepe nem lehet, minthogy fáradszatóanul átmentí az igazi értékeket. Történelmi és

szociológiai ismeretek, a társadalmi fejlődés tudatos átélése kell ehhez, mert csak így alakulhat ki bennünk a nevelői felösségnek olyan mértéke, mely nélkül jövőt formálni nem lehet.

Kemény Gábor.

Széljegyzetek a modern nyelvek tanításához. A magyar közvélemény és a középiskolai tanárság nagy érdeklődéssel várja a készülő új gimnáziumi tantervnek a modern nyelvek tanítására vonatkozó rendelkezéseit. Ezt az érdeklődést az új középiskolai törvény tárgyalása közben elhangzott hozzászólások és a törvény indokolásában található észrevételek is fokozták. Szinte osztatlan tetszés kísérte azt a kifejezésre jutó szándékot, hogy a gyakorlatiasság szempontjainak kell ezentúl hangsúlyozottan érvényesülniök.

A jövőben tehát *elsőrendű tanítási cél* az idegen nyelvek gyakorlati elsajátítása lesz. A mai tanterv szerint ugyanis a cél tulajdonképpen hármas: a tantervbe felvett irodalmi, ill. irodalomtörténeti olvasmányok szövegének megértése, továbbá gyakorlottság írásban és szóban. Ez a három cél csaknem egyrangú volt, mert arányosan kellett érvényesülniök a középiskola egyetemesen művelő jellege miatt. Azok a panaszok azonban, amelyek akár az érdekelt közvélemény nyilatkozataiban, akár illetékes körök bírálatában, a tanítási eredmény valóságos kudarcáról hangzottak el, főleg erre a hármas célkitűzésre vezethetők vissza, mint eredendő hibára. Közülük — amint a törvény indoklása is rámutat — egészen jelentéktelen szerepe lesz az u. n. irodalomtörténeti olvasmányoknak. Helyettük olyan „érdekes és élvezetes”, irodalmi értékű olvasmányokat kell majd kiválasztani, amelyek elsősorban a mai élő nyelv elsajátítására alkalmasak. De a beszédképesség fejlesztése mellett mi történjék az *írásban való gyakorlottság* tekintetében?

A tapasztalatok szerint éppen ennek a célkitűzésnek tulajdonítható a nyelvtan fokozottabb tanítása, ami adott óraszám esetén csak az élő beszéd elsajátítására felhasználható idő rovására történhetik, vagy pedig az óraszám megfelelő emelését kívánja. Elsősorban ebben látjuk az új tanterv egyik *nehezen megoldható problémáját*. Döntenie kell abban a tekintetben, hogy milyen szerepet kapjon az írásbeli gyakorlottság: Az első modern nyelvben, a németben, maradjon-e az érettségi vizsgálati fordítás magyarról németre? Ha megmaradna, mi a teendő a mai, kifogásolt eredménytelenség megszüntetésére? (tanterv, óraszám, módszer, tanárképzés stb.). — A második modern nyelvben (a franciában, angolban és olaszban) fenntartassék-e az iskolai írásbeli dolgozatnak mai fontossága, főként költősége? A gyakorlatban tudvalevőleg kétszer annyi óraszámot vesznek igénybe, mint amennyi az előírt iskolai dolgozatoknak száma (előkészítésük, íratásuk és javításuk). — Valahogyan úgy látjuk, hogy az írásbeli dolgozatokban rejlő képzőerőt a leegyszerűsített és egységesebb célkitűzésnek, a beszédképesség fejlesztésének szolgálatába kell állítani. Csúpan az élőbeszéd gyakorlati elsajátítását támogató *didaktikai eszközként és nem célként* kellene alkalmaznunk.

Az új tanterv *másik jogos kérdése a módszer kérdése*. Különösen akkor, ha hatásosságát minden más tényezőhöz képest túlbecsülni vagyunk hajlandók. Ha pl. arra az álláspontra helyezkedünk, hogy jó tanítási módszer mellett minimális óraszámban is lehet nagy sikerű eredményt elérni. Hallottunk lelkes utalásokat a budapesti követségeken rendezett nyelvtanfolyamok alacsony óraszám mellett elért kiváló eredményeire. Pedagógiai folyóiratban nem kell sok szót vesztegetnünk arra, hogy az alkalmazott módszernek figyelemmel kell lennie a tanulók értelmi fej-

lettségének fokára és sok minden egyéb tanítástani adottságára is. A nyelvtanfolyamok hallgatói, szemben a középiskolai tanulókkal, többnyire felnőttek, vagy legalább is túl vannak már a serdülés izgalmain. A tanfolyam növekedésében egy nyelvnek megtanulására beállított akarati diszpozíció nem olyan szétfolyó, mint a *sok tárgy egyidejű* tanulására szorított középiskolai diákban stb. A tanfolyamon talán jól beválik, hogyha a munka egészen a tanított idegen nyelven folyik. Itt a begyakorlás fontos fázisából talán többet lehet rábízni a tanuló önállóságára, mint a gimnáziumban. Ha az új tanterv mind-egyről, tehát a tanuló tanítástani adottságairól nem feledkezik meg, akkor bizony a módszer-kérdése nehéz dió. Erre mutat a módszer történeti fejlődése is. Vegyük példának a franciaországi középiskolák életéből, mert itt igen jellegzetesen tárul elénk a módszer tapogatózó kialakítása. (Teljes képet ad erről Ch. M. Garnier „L'École Française de l'enseignement des Langues vivantes” c. tanulmánya az Intern. Zeitschrift für Erz. legutóbbi számában.) 1902-ig a szövegfordítás avult eljárásával többen próbálták felvenni a küzdelmet. Már 1865-ben elhangzik Duruy programjában a nálunk ma felkapott jelszó: „peu de grammaire, mais beaucoup d'exercices parlés”. Ez hozta magával a direkt módszert az 1902-ös tantervben, amely sok próbálkozás és módosítás után végre, 1925-ben a két szélsőséget kiegyenlítő „klasszikus megoldás”-hoz vezetett, a *kétnyelvű módszerhez*. A szövegnek a tanított idegen nyelven folytatott magyarázatát és feldolgozását felváltja az anyanyelven történő „explication de texte”. Ez a szövegfordítást helyettesítő anyanyelvi magyarázat az órák változatossá teszi, a hullámzó figyelemerősséghez alkalmazkodva pihenőket biztosít, az idegen nyelvű feldolgozás megérté-

sének ellenőrzéséül szolgál stb. Véleményünk szerint ez az anyanyelvi pihenőkkel megszakított és élénkített eljárás különösen azért figyelemreméltó, mert megfelelően rugalmas és így a középiskolai tanuló fejlettségéhez, korához jól alkalmazkodó.

Az új tantervtől várunk gondos utasításokat a *hallott beszéd* megértését támogató eljárások és eszközök rendszeres kihasználására is (grammofon, rádió, hangos film). Várjuk az óraszám megfelelő mennyiségű megállapítását és évfolyamonkénti helyes elosztását. Várjuk az új tantervhez, mint minden nehéz tanítási feladat megoldásának kulcsát, az új tanárképzést és a bölcs gondoskodást a modern nyelvek tanárainak rendszeres továbbképzéséről. És végre — last, but not least — várjuk az új *tanterv maradandóságát*, az eddigieknél hosszabb életét, mert ez is pedagógiai követelmény, a fentiekkel együtt ez is a modern nyelvek tanítási sikerének egyik fontos követelménye.

p. z.

Öngyilkos gyerekek — szülők az útvesztőben. (Az Ujság 1937. február 21-i számából.) Máday István egyetemi magántanár ad választ a fenti című cikkben arra a kérdésre, hogy a mind gyakoribb diák-öngyilkosságokkal kapcsolatban milyen álláspontra kell helyezkedniök az iskolai nevelőknek és elsősorban a szülőknek. — Miként a történelem folyamán felszabadultak egyes társadalmi osztályok és mintegy két évtizeddel ezelőtt a nő, úgy ma már *felszabadult a gyermek* is, s ezt a gyermeket nem lehet többé a szigor és tekintély elve alapján nevelni. A konfliktusok elkerülése végett „a felszabadult gyermeknek megfelelő eszközökkel” kell nevelni a ma gyermekét. Aki „nem tud szigor nélkül nevelni, az egyáltalában nem tud nevelni”, s nevelése csak árt a gyermeknek, mert félelmet

kelt benne, ami valójában a legtöbb bajnak az okozója. Az öngyilkosságok egy részét is ez okozza: a felszabadult gyermek „üldözött vadnak” érzi magát. „Folyik a nagy *hajtóvadászat*, egyik oldalon befogja az iskola, ahol — sajnos — legtöbb esetben csak tanítanak, de nem nevelnek, másik oldalon ott a szülői fegyelem és szigor, a kör egyre jobban bezárul és a végén a gyermek már csak egyetlen nyílást lát, ahol kiszabadulhat a körből: a halált.” Az azonban bizonyos Máday szerint is, hogy ezek a gyermekek mind idegbetegek, neurotikusok, de épen a fenti „hajtóvadászat” következtében lettek azokká. Ezekben a gyermekekben ugyanis az állandó szidás és a meg nem értés következtében kifejlődik a „fogytékossági érzés”, nem tudják értékelni önmagukat, elveszítik önbizalmukat s úgy látják, hogy csupán a halál által szabadulhatnak meg ebből a bizonytalanságból. Alapjában erre az okra vezethető vissza az öngyilkosságnak az a formája is, amikor a gyermek öngyilkosságával akarja bebizonyítani, hogy igen is van benne érték és ezt egy — szerinte — hősi gesztussal, életének eldobásával igazolja. Végül a neurózis okozta öngyilkosság harmadik fajtája a „közönségnek szóló” öngyilkosság, amit azzal a gondolattal követnek el, hogy vajjon mit szólnak hozzá a szülők, a tanárok, az osztálytársak.

Az öngyilkossági járvány megakadályozásának első feltétele Máday szerint annak a felismerése, hogy „a mai gyermek más, mint a régi.” Ennek megfelelően szánítani kell a nevelésből a „szigor és tekintély elvét”, de a túlzott kényeztetést is, s a nevelőknek a gyermekeket „*magukkal egyenrangúnak és egyenértékűnek*” kell tekinteniök. A szülők tanuljanak meg nevelni, a tanítók és tanárképzést is meg kell reformálni, tág teret biztosítva a gyermeklélektan tanulmányozásának. Végül ideg orvos-

pszichológusokat is alkalmazzanak iskolaorvosokul. Minden bajnak a legfontosabb orvossága pedig: az idegbeteg gyermekeknek szakorvosokkal való gyógyítása.

Sok tekintetben igazat kell adnunk Máday Istvánnak, egyes megállapításaival azonban nem érthetünk egyet. Ha elismerjük is azt, hogy a mai gyermek más mint a régi, a felszabadult gyermek fogalmát kissé túlzottnak kell tartanunk. A mai válságban és nyomorúságos helyzetben a gyermek sem tud annyira gyermek lenni, mint a régi s már abban a korban ránehezedik az élet sok gondja, amelyben régebben a tanuláson kívül semmivel sem kellett törődnie. Ebből a szempontból tényleg felszabadult a gyermek, illetőleg korábban lett „*felnőtt*”, mint kellene, de nem minden téren s ez még nem jelenti azt, hogy mindenben ennek megfelelő jogokat vindikálhat magának. Ma más a korszellem, más az egész környezet, amelyben a gyermek él, mások a felnőttek, akiknek a példája a gyermek előtt áll. Más a gyermek körül az egész légkör, más az erkölcsi felfogás, nem csodálkozhatunk tehát, ha más a gyermek is.

Inkább ezekben, a gyermek életkörülményeiben és a korszellemben kereshetjük a diák-öngyilkosságok okát s nem a szülőknél, még kevésbé az iskolában. Az kétségtelen, hogy az öngyilkos gyermekek mind idegbetegek, de nem a fenti „hajtóvadászat” következtében. El kell ismernünk, hogy hathat a gyermekre ebben az irányban a szülők magatartása, a családi élet milyensége is, de nem lehet ezt általánosítani. Mert, ha elfogadjuk azt, hogy a szülő a szigoron és tekintélyen kívül „más eszközöket nem ismer a nevelésre”, akkor ezzel kizárjuk a szülői szeretet lehetőségét is. Hiszen éppen ez az a tényező (a hivatásos nevelőkben pedig az u. n. „*pedagógiai szere-*

tel"), amely megóvja „a komoly szigor a brutalitástól és a türelmetlenségtől.”¹ És éppen ez a szeretet vezet sok esetben kényeztetésre s gátolja meg az iskola komoly nevelő munkáját.

Pedig „a szeretetnek csak más nevelői ráhatásokkal együtt van meg az a nevelő ereje, mely visszatartja a nevelőt a túlságos engedékenységtől s biztosítja a nevelés következetes komolyságát.”² Nem lehet tehát teljesen elvetni a szigor és tekintély elvét, mert „*kényszerítő és gátló eszközök nélkül soha sem lesz elképzelhető a nevelés.*”³ Az természetes, hogy nem szabad a gyermekben félelmet keltetni, de feltétlenül szükséges a tisztelet, amelyet a nevelő tekintélyének kell kiváltania. Ennek a tekintélynek „*valódi tekintélynek*” kell lennie, amely nem nyugodhatik, „csak a külső erőhatálon” vagy a hivatali felsőbbbségen, hanem a nevelő „*erkölcsi és szellemi felsőbbbségéből*” kell fakadnia.⁴ Ezt a tekintélyt nem lehet száműzni a nevelésből, sőt ha ezzel nem tud hatni a nevelő, akkor az *igazságos büntetésnek* sem lehet elmaradnia.⁵

Már a tekintély elvéből is, de a nevelés fogalmából is következik, hogy a nevelő nem tekintheti a tanítványt magával „egyenrangúnak és egyenértékűnek.” Mert ha ézi elfogadjuk, akkor

¹ Várkonyi Hildebrand, Nevelés és gyakorlati lélektan. A pedagógiai szeretet. A Cselekvés Iskolája. V. évf. 5—6. sz.

² U. o.

³ Várkonyi Hildebrand, Nevelés és gyakorlati lélektan. — A büntetés és jutalmazás. A Cselekvés Iskolája. V. évf. 1—2. sz.

⁴ Várkonyi Hildebrand, Nevelés és gyakorlati lélektan. — A tekintély. A Cselekvés Iskolája. V. évf. 3—4. sz.

⁵ L. erre vonatkozólag a 3. sz. alatt idézett cikket.

ezzel kizárjuk a nevelés lehelőségét is. A nevelés ugyanis oly tevékenység, melyben „a fejlettség magasabb fokán lévők céltudatosan és tervszerűen alakítják a kevésbé fejletteket, amíg az alakítást az önállóság ki nem zárja.”⁶

Végül azt sem hagyhatjuk szó nélkül, hogy az iskolában „legtöbb esetben csak tanítanak, de nem nevelnek.” Egyik, a középiskolai tanárságot ért hasonló támadással kapcsolatban Kardován Károly mutatott rá, hogy a középiskola mindenkor hivatása magaslatán áll.⁷ És ugyanúgy megteszi kötelességét minden iskolafaj és minden nevelő is. A sorozatos támadások azonban, melyek főként a napilapok hasábjain látnak napvilágot, nagy mértékben gátolják az iskola céltudatos nevelő munkáját. Mert mi történik akkor, ha egy ilyen cikket, mint a fent ismertetett is, elolvas egy tanuló s az „egyenrangúság és egyenértékűség” elve alapján a maga „felszabadult” mivoltának megfelelő jogokat és bánásmódot követel azoktól, akik „hajtóvadászatot” rendeznek ellene? Hogyan nevelje az iskola ezt a „felszabadult” gyermeket?

Szalkai Zoltán.

Történelmi nevelés címen írt cikkében (Pesti Napló 1937. febr. 21-i sz.) Ambrózy György azt fejtegeti, hogy a mai válságból kivezető út megtalálása lenyegeben pedagógiai probléma; ez az út: az új nemzedék célszerű nevelése. A nemzeti tradíciókat elhanyagoló és a mult kultúrártékeit meg nem becsülő közönségesség és alacsonyrendűség uralomrajutasának meggátálása érdekében korszerűen meg kell reformálni a nevelést. A „magasabbrendű korszellem” kialakítása céljából az új nevelésnek „a kollektív és egyéni nevelés paralogiz-

⁶ Imre Sándor, Neveléstan. 22. l.

⁷ Orsz. Középisk. Tanáregy. Közöny, LXX. évf. 5. sz.

musát" kell feloldania: egyéniségeket nevelni a futószalagon gyártott szürke átlag helyett és kollektív szellemet alakítani az egyéniség megbénítása nélkül." Oly egyéniségeket kell tehát nevelni, akik egységes szellemben, igazi nemzeti öntudattal, legjobb képességeik szerint tudnak dolgozni nemzeti kultúrájukért.

A nemzeti öntudat fejlesztésére legalkalmasabb a művelődéstörténelem tanítása, amit „külön nemzeti tantárgy rangjára” kell emelni. Ez biztosíthatja csak a mult értékeinek a megbecsülését és megvédését, de ez akadályozhatja meg „a kétes értékű kultúrájuknak a nép közé való beszívargását” is.

„Egyéniségek nevelése és kollektív nemzeti öntudat kialakítása” tehát az új pedagógia legfőbb célkitűzése. Azért is szükséges ez, hogy az itt-ott nálunk is feltűnő „új exporthitvallások” és „különböző totalitárendszer” egyéniségeket elnyomó kollektívizmussal szemben biztosíthassuk „a szabad es kiművelt egyéniségek öntudatos nemzeti szolidaritását.”

Amit Ambrózy hangoztat, az valóban nem jelent új pedagógiai elveket, hiszen az egyéniségek nevelése és a nemzeti öntudat ápolása eddig is benne volt a *nemzetnevelés* gondolatában. Az azonban bizonyos, hogy ma fokozottabb mértékben kell törekedni az egyéni képességeknek a lehető legjobb kiművelésére és az egységes nemzeti célok szolgálatába való állítására.

sz. z.

Szülői értekezlet a leányközépiskolákban. Az 1935/36 évi leányközépiskolai értesítők közül (34 állott rendelkezésemre) egy-kettő kivételével mindegyik beszámol a szülői értekezletéről. A legtöbb iskolában két ilyen értekezlet volt, amelyeken a szülők 50—75%-a megjelent. Majdnem minden iskolában a tanárok beszéltek ak-

tuális kérdésekről, s ezekhez a szülők is hozzászóltak. Néhány iskola, különösen a felekezeti, híres egyházi férfiakat kértek fel az értekezletek szóno-
kául.

Volt néhány iskola, mely négy-öt, sőt egy-két iskola hat-nyolc szülői értekezletet is tartott. Az értekezlet után minden osztályfőnök külön tárgyalt az osztályban tanuló növendékek szüleivel. Osztályonként két helyen tartottak szülői értekezletet; egyik iskolában pedig az első osztály főnöke nyolc értekezletet tartott az osztályába járó tanulók szüleivel.

A legtöbb iskolában (12 helyen) a tanulók iskolán kívülről magaviseletéről beszéltek.

Öt iskolában egészségügyi kérdésekről, négyben az osztályfőnöki órákról volt szó. Több iskolában testnevelési kérdésekről, kettőben a serdülés problémájáról beszéltek; egy helyen pedig a pályaválasztás kérdését tették megfontolás tárgyává. Gondolkodásra készítet, hogy a szülői értekezletek leggyakrabban előforduló tárgya a tanulók viselkedése volt. A csend, finomság, szerénység, önfegyelmelés, és felelősségérzet eltűnében, helyettük szertelenség, feltűnési vágy, a felnőttekkel szemben való tiszteletlenség. Az egyik iskola igazgatónője az iskola és a társadalom viszonyáról beszélt. Szomorúan állapítja meg, hogy a magyar társadalom nem értékeli kellőképpen az iskolát. „Vajjon várhatunk-e eredményt az iskola fellépésétől azzal a társadalommal szemben, amely fővárosunkban százötvenszer kacagta végig a középiskolát és annak nevelését ferde színben feltüntető Érettségi c. darabot”.

Érdekes adatokat közöl a leányok legkedvesebb olvasmányairól az az előadás, amely arról szól, hogy mit olvasnak a diákleányok.

A hetenként tartott fogadóórákat a

szülők különösen az inté és a bizonyítvány kiosztása előtt látogatták.

M. m.

Gyakorlatiasság az amerikai egyetemeken. John F. Moore amerikai docens (Ohio State University) tanúsága szerint az amerikai College-ekben folyó nevelés ma vagy „közvetlenül és specifikusan utilitárius” vagy pedig „végeredményben és általában” az. A legtöbb College az előbbi szellemben nevel: azzal a céllal, hogy növendéke vizsgálatának letevése után azonnal jól fizetett állást vállalhasson. A többi általában úgy gyakorolja hallgatóinak szellemét, hogy az az élet problémáival szemben kellő alkalmazkodási képességgel rendelkezék.

A közvetlenül gyakorlatias nevelésnek alapja az a helytelen feltevés, amely szerint az emberi tevékenységnek minden területe olyan mechanikus technikai fogásokra redukálható, amelyeket mindenki megszerezhet magának. Az amerikai egyetemek növendékének csak ki kell választania és emlékezetébe kell vésnie eme technikák valamelyikét ahhoz, hogy valamilyen tudományos fokozatot (Bachelor of Arts v. B. of Science) nyerjen el.

Az ellen senkinek sem lehet kifogása, ha az orvos vagy a mérnök számára alapos technikai kiképzést írnak elő, a baj ott van, hogy ez a pedagógiai felfogás a főiskolai nevelésnek ezt a formáját olyan területekre is átviszi,

ahol az a használhatatlannál is rosszabb. Az amerikai egyetemeken képzett újságírók pl. nem tudják a szerkesztők semmire sem használni, mert minden „technikai” képzettségük mellett is műveletlenek, s ugyanez áll az ott nevelt könyvtárosokra vagy jogászokra is. Ez utóbbiak jogi tanulmányaik alatt sokkal többet foglalkoznak a törvényszéki tárgyalások technikájával, mint a törvények szellemének és igazi jelentésének megértésével.

A legszomorúbb azonban az, hogy a jövőndő nevelőket is így készítik elő pályájukra. Aki ma nevelő akar lenni, az nem avval tölti el tanulmányi idejét, hogy ismereteket szerezzen azokon a területeken, amelyeken később mint tanító óhajt működni, sem pedig avval, hogy szellemét eléggé hajlékonnyá tegye ahhoz, hogy jövőndő pályájának problémáit megoldhassa, hanem avval, hogy a tanítás technikáját sajátítsa el s egy bizonyos hivatásbeli rutint tegyen magáévá. A jövőndő nevelőnek nincsen szüksége arra, hogy az elsajátított fogásokon vagy azok értelmén gondolkozzék, azokat megértse; elég ha automatikusan elsajátíthatja őket. (Hochschule und Ausland. 1937. 1. sz.)

tb.

Hibajavítás. Lapunk 2. számának 118. lapján (Dr. Dengl János cikkében) alulról a 22. sorban: *Gyakorló Felső Kereskedelmi Iskola* után kimaradt: a *Székesfővárosi Felső Mezőgazdasági Iskola*.

Irodalom és élet.

Irodalom és élet: e cím mögött ez a kérdés rejlik: hogyan lehetne az iskolában elevenné, életszerűvé tenni az irodalom tanítását. Ez a cikk csak az ifjúság szempontjából kíván foglalkozni a tárgykörrel. Mindazzal, amiről itt szó esik, nem akarok tudományos igazságokat, pedagógiai megállapításokat, vagy bármilyen magasabb igényű elméletet közvetíteni. Ez a néhány sor beszámoló csupán. A gyakorlati irodalomtanár beszámolója arról, amit csinált, amit jónak érzett, amiről azt hiszi, hogy megfelelt a kitűzött célnak. Természetesen engem is a hosszú és az önmagammat fokozatosan javító és ellenőrző törekvés vitt odáig, hogy bizonyos módszerekről, hajdani próbálkozásokról úgy merek beszélni, mint hasznosnak látszó dolgokról.

Ahhoz, hogy irodalomtanításunk az iskolában eleven legyen, mindenekelőtt az szükséges, hogy bennünk magunkban egészen világos legyen a helyes célkitűzés. Tehát számoljunk le mindenekelőtt az olyan módszerekkel, amelyeket azért alkalmaz a tanár, hogy kényelmesebbé tegye az irodalom tanítását; az olyan eszközökkel, amelyek a fenti célt egyenesen kizárják és az irodalmat megölik. Ilyen tévedés az, ha valaki az irodalmat úgy fogja fel, mint megtanulandó szöveget. A tanítás célja e tévhit szerint az, hogy a tanulók megtanuljanak bizonyos szövegeket. Nyilvánvaló, hogy az irodalom tanítása során számon is kell kérni szövegeket, és ezért bizonyos dolgokat meg is kell tanultatni. Akár a tankönyvből vesszük ezt, akár máshonnan: valamit meg is kell tanultatnunk növendékeinkkel. De ez csak harmadrendű cél lehet, amelyet akár szükségessé rossznak is nevezhetünk, mert sokszor ellenkezik főcélunkkal. Mégis szükséges. De elővigyázatosak leszünk, ha látjuk a célt, s a cél fogja megszabni azt, hogy mit, mennyit fogunk számonkérni, — és mennyit nem. Ismerniök kell a tanulóknak az irodalom egész keretét és általános menetét. Bizonyos, hogy a fontosabb adatokat tudniok is kell. De már pl. egészen jelentéktelenek az életrajzok, legnagyobb részt évszámok, születési adatok. Nem mondom, hogy a kronológiai előadásnak nincs jelentősége: egy egészbe el kell tudni helyezni az írókat. Azt tudni kell, hogy a 40-es évek Petőfi kora, de ezen belül az egyes évszámoknak már nincs jelentőségük. Meg kell követelnünk elsősorban azt, amit memoriternek szokás nevezni. Nem lehet eléggé hangsúlyozni azt, hogy mindenki minél többet tudjon a klasszikus remekekből, — nemcsak szóról-szóra, hanem betűről betűre. Nemcsak versre, hanem prózára is gondolok itt, főleg azoknál a tanulóknál, akik nem tudják magukat kellőképpen kifejezni; ilyenek akadnak még a felsőbb osztályokban is.

Hasznos az, ha kitűnő magyarsággal megfogalmazott szövegeket tanulnak. Ez segíti őket önmaguk kifejezésében. Igen jók pl. a Gyulai-féle formulázások. Ha jó tankönyvet használunk, akkor bizonyos szövegrészek is alkalmasak lehetnek a betanulásra.

Nem szabad úgy sem intéznünk tanításunkat, hogy az ifjúság irodalmi ítélkezésének kifejlesztése lenne a fő. Nem egyszer volt dolgom érettségizett fiatalemberekkel, akik telve a frissen szerzett ismeretekkel, nagy lángelméket a megtanult ítéletek alapján kritizáltak, és önérzetesen beszéltek Petőfi, Arany és Vörösmarty hibáiról. Szerénységre kell nevelnünk az ifjúságot. Érezniök kell, hogy mi magunk is az óriásnak kijáró tisztelettel nézünk fel ezekre az írókra: magunk se merésznénk ítélkezni Vörösmartyról, vagy Aranyról. Viszont ítéleteket mégis csak kell tanítani. Mi ennek a paradoxonnak a megoldása? Azt hiszem, legjobb az a mód, ha nem ítélkezés formájában fogalmazzuk meg ezeket a tételeket, hanem megbeszélés és közös olvasás útján rávezetjük a tanulókat arra, hogy ők maguk foglalják szóba benyomásaikat. Ahol aztán ítélni kell, ott nem fogjuk az ítéleteket olyképp nyilvánítani, hogy ezt mi, avagy a tanuló hozta létre, hanem úgy beszélünk róla, mint általánosan kialakult ítéletről, a „bölcsék“ közös meggyőződéséről. Az irodalomtörténet fontosabb jelenségeire vonatkozólag eléggé kialakultak már az ítéletek, s így a tanulóknak érezniök kell, hogy ez vagy az a megállapítás nem tanári önkény, hanem kifejezése a magyar irodalommal foglalkozó illetékesek közös meggyőződésének. Ahol ilyen nincs, mint pl. a legújabb korszakra nézve, ott óvakodjunk ex cathedra ítéleteket mondani. Érjük be ennyivel: „Az én benyomásom ez . . . Az én ízlésem szerint így és így van.“

A harmadik gyilkos tévedés, amely a közelmúltban sokszor megfertőzött bennünket, akkor született, amikor a régi emléztető tanítással szemben fellépett az a követelés, hogy a gyermekek minél többet olvasanak, hogy mire leérettségiznek, lehetőleg az egész magyar irodalmat „ismerjék.“ Végzetes tévedés! Az irodalom háromnegyed részét nem gyermekek számára írták, tehát a kiskorú olvasó nem is élvezheti. Azért ennek a töményített és hajszolt olvasásnak következménye az, hogy az érettségi után a tanuló, — mint aki teljesítette (unalmas!) kötelességét, — nem olvas többé.

De talán még egy negyedik tévedést is említhetek, amit alig kerül el valamire való tanár. Nem lehet cél az sem, hogy a tanár „prelegáljon“ és magas színvonalú előadásokat tartson. Ha visszagon-dolok középiskolai tanárságomra, arra emlékezem, hogy egyre kevesebbet magyaráztam, s ez a tény a fokozatos érésnek és pedagógussá válásnak természetes következménye volt. Semmi sem szebb és kellemesebb, mint olyan dolgokról, amelyekben az ember otthonos, magasabbrendű magyarázatokat tartani. Ezt azonban nem mindig szabad megtenni még az egyetemi előadásokon sem, hát még a középiskolában, ahol közös munkának kell létrejönnie.

Azt gondolom, különösebb megokolások nélkül is néhány szóval össze lehet foglalni, mi az irodalomtanítás legfontosabb célja: Legelső sorban, minden mást megelőzően: *az irodalom megszerettetése*. Mindaz, ami a tanulók irodalomszeretétét gátolja, vagy megnehezíti, eo ipso rossz.

A második fontos cél az, hogy *ízlésüket* kineveljük. Sajnos, egész tanításunk, az irodalom tanításán kívül kevés módot nyújt erre. A többi művészet oly kevés helyet foglal el az iskolában, hogy így — elég sajnálatos módon — a kíváncsiságnál sokkal nagyobb teher hárul e szempontból az irodalom tanítására. A harmadik célt a *nemzeti szempont* szolgáltatja. A magyar irodalom, nevelésünk elvi koncentrációja szerint az iskolában — a nemzeti történelem mellett — a nemzeti szellem hordozója, s így a magyar irodalomtanításnak vállalnia kell azt a nagyszerű feladatot, hogy a magyar szellem fejlődését az irodalmon keresztül bemutassa. Egyes korszakokban különös feladatot ró ez a tanárra, mert meg kell mutatnia, meg kell magyaráznia a kort, a kor szellemét, kell érzékeltetnie a hallgatóval. Végül a negyedik cél, — amely szorosan kapcsolódik az előzőkhöz, — hogy az egyes *nagy írásokkal* s egyéniségekkel bizonyos intim módon ismerkedjék meg a tanuló.

Ha ezt a négyes célt helyesen tűztük ki, akkor ebből következik a jó irodalomtanítás második előfeltétele: a nevelő egyéni *felkészültsége*. Ha meg akarom szerettetni az irodalmat, először magamnak is szeretnem kell. Aki nem szereti az irodalmat, az nem is taníthatja másképp, — csak rosszul. Ha ízlésre kell nevelni, akkor előbb a magam ízlésének kell helyesnek lennie. Ismét újabb és lényeges követelmény: a tudás, a készség. A tanításhoz tudásra is szüksége van a tanítónak, tehát az irodalmat, mint tudásanyagot is bírnia kell. Ez annyit jelent, hogy folyton nevelnie, képeznie kell magát. Nemcsak a jó pap tanul holtig, hanem a jó tanár is. Ez a folytonos olvasás kötelességét is magában foglalja, — első sorban ezt! Végül pedig — és itt értem el tulajdonképeni célomhoz, — ha megvan a kellő felkészültség, akkor a gyakorlati *módszernek* is birtokában kell lenni. Alapelvünk egy mondatba foglalható, abba a mondatba, melyet címül is választottunk: Élet és irodalom. Alapelv az, hogy életté kell tenni az irodalmat. Ez így is fogalmazható: az irodalmat, a műveket *élménnyé* kell tenni a tanulók számára. Ha ez nem sikerül, akkor eleve veszve van minden célkitűzés. Ha ez esetben élményről beszélünk, akkor természetesen irodalmi, művészi élményre gondolunk. Az irodalom művészet, tehát esztétikai jelenség, amely csak esztétikai élmény alakjában hozzáférhető. Bizonyos, hogy a művészet erkölcsi, hazafias és tudományos értéket is jelent, és mint ismeretanyag is jelentős, ezt azonban mind az esztétikai élménynek kell közvetítenie. A könyvekről nagyon sokféle dolgot lehet elmondani. A botanikus pl. ha egy virágot lát, nem a szépségét fogja keresni, hanem először növényteni szempontból vizsgálja meg, és azután következik számára minden más elemzés. Az irodalmi művet is meg kell ismertetni tartalmának nemzeti, erkölcsi értékeinél fogva is a tanulókkal, de *előbb esztétikai élménnyé kell lennie*. Az első tehát, ami nélkül homokra építettünk, az, hogy a tanuló élvezze az írásművet. Minden olyan mozzanata az irodalomnak, amely nem volt élvezetes a tanulóknak, teljesen elveszett a tanítás szempontjából. Meg vagyok győződve, hogy irodalmat nem tanítani: sokkal kisebb baj, mint úgy tanítani, hogy a tanulók ne élvezzék. Mert az utóbbi esetben ellenállás, irodalomellenes érzület, sőt gyűlölet ébred a tanulóban. Nagyon emlékszem annak a németajkú in-

telligens magyar embernek mondatára, akivel egyszer irodalomról beszéltem. A német irodalomról volt szó. Beszélgetés közben fölmerült Schiller és Goethe neve, és én hivatkoztam valamire, mondván, hogy úgy is olvasta. De ő felkiáltott: Én Schillert és Goethét? — Inkább meghalok, de egy betűt sem olvasok tőlük, úgy meggyűlöltették velem az iskolában. Ez talán kissé durván, de híven fejezi ki minden tanuló élményét az irodalommal kapcsolatban, amelyet nem élvezett. Az ilyen tanítás után, lehet, hogy a vizsgán, vagy az érettségén jól *felmondják* az anyagot, de teljesen kiábrándulnak az irodalomból, a nélkül, hogy sejtelmük volna róla, mi az voltaképen.

Az alapelv után nézzük most magukat az eszközöket. Első és legfontosabb eszköze az irodalom életté tevésének az *olvasás*. Még pedig inkább a közös iskolai olvasás, — ahol azonban lehetőleg a *tanár olvas*, nem a *tanuló*. Általános tapasztalat, hogy a gyermekek képtelenek értelmesen olvasni, kivéve egynéhányat, akikből nem is jut minden osztályra. A cél az, hogy az irodalmi mű olvasása valóban élvezetes legyen számukra. Ezt a célt azonban az unalmas, pláne hibás olvasás már eleve kizárja. Mindenesetre jobb tehát, ha mi magunk olvasunk. Persze mégsem olvashatunk mindent magunk; ez olyan fáradtsággal járna, amely nem mindig viselhető el. Feltétlenül magam olvasnám a verseket, mert a legkitűnőbb gyermek sem tud verset tökéletesen olvasni. Hiszen minduntalan tapasztaljuk, hogy még a legjobb színészek sem értenek ehhez általában, hát még a kis gyerekek. A drámai formájú művekre vonatkozólag azt gondolom, hogy a leghelyesebb eljárás, ha szerepek szerint olvastatjuk ezeket, mert a gyerekek ezt ambicionálják és nagy örömmel végzik. Ha nem versekről és nem drámai olvasmányokról van szó, akkor szükséghez képest olvastathatunk a gyerekekkel is. Kiválasztanám azt a gyereket, aki erre legalkalmasabb, felolvasnák neki mintaképen néhány mondatot négy szemközt, és feltétlenül megkívánnám, hogy az iskolai olvasás előtt a szöveget sokszor olvassa el, hogy otthonossá legyen benne.

Természetesen, az olvastatás nemcsak olvasásból áll, azt elő is kell *készíteni*. Amit az olvasandó, vagy olvastatandó szöveg kapcsán megjegyzésre érdemesnek találok — és itt csak a legszükségesebbekre gondolok — mindazt lehetőleg *előre* mondom meg. A verseket, vagy rövidebb szövegeket nem szabad nyelvészeti, vagy egyéb magyarázatokkal megszakítani. Hosszabb szövegeknél természetesen lehet szakaszokat csinálni és ezek végén megállni. Kitűnő mintáját nyújtja ennek, hogy egy példára hivatkozzam, ép a legnehezebb szövegnél *Babits* Mihály Dante-fordítása, az egyes énekeket megelőző jegyzetekben. A mi feladatunk ennél persze sokkalta könnyebb. Tehát megjegyzéseinket előre tegyük meg, szorítkozzunk lehetőleg a legszükségesebbekre. Azután következze az olvasás, de ennek a lehető legszebbnek, a lehető legjobbnak kell lennie; végül előre kitűzött szempontok alapján az összefoglalás. Bizonyos motívumokra előzetes megbeszélés során felhívjuk a tanuló figyelmét, olvasás közben ezekre állandóan figyelünk, és utóbb ezek vissza-idézésével indíthatjuk el a megbeszélést.

Általános elv: Minél többet olvassunk az iskolában közösen, mert

ez jobb, mint ha a tanuló maga olvas otthon, már csak azért is, mert a legtöbb olvasmány magyarázatokat is igényel. Mit kell feltétlenül közösen olvasni az iskolában? — vetődik fel a kérdés. Azt felelem rá, hogy amit és *amennyit csak lehet* Mindenféle szövegre nézve jobb, ha az iskolában olvassuk, mint ha a tanuló maga olvassa. De mindenképen meg kell tárgyalni az iskolában azokat az olvasmányokat, amelyeket nem lehet feladni házi olvasásra. Már pedig sok ilyen olvasmány van. Amit nem képes a maga erejéből élménnyé tenni a tanuló, tehát ami nagyon nehéz számára, azt közösen olvassuk. Képtelen dolog pl. a *Szigeti veszedelmét*, vagy a *Zalán futását* házi olvasmányul adni fel. Ezeket a nagy, de a tanuló önerejét felülmúló remekeket közvetíteni a mi feladatunk, hazugság és kényelem volna ezt tagadni. Első és főelv: az ú. n. *kötelező olvasmányokból minél kevesebbet terheljük* a tanulót. Tisztaban vagyunk vele mindnyájan, hogy a mai diák mennyire el van foglaltva. Úgy gondolom tehát, hogy igen meg kell válogatnunk a követelt olvasmányokat. *Minél kevesebbet és csak elsőrangúit* olvassassunk. Ha másodrendűt, vagy még rosszabbat olvastatunk, ez igen nagy bűn, hiszen a valóban remek műveknek tizedrészét sem tudja elolvasni az ember. Csak olyat szabad olvastatnunk házi olvasmányként, ami a tanulónak magának is *élvezhető és érthető*. Eleve adva van ezzel már az is, hogy a *régi irodalomból* alig olvastathatunk valamit; ahhoz történeti érzék és beleélő képesség kell, ami egy tizenöt, tizennyolc esztendőes tanulóban nem is lehet meg, ezért ennél keservesebb munkát alig követelhetnénk tőle. Lehetetlen a *Zrinyiászt* vagy *Pázmányt* a tanulóknak egyedül való olvasásra adni; lehetetlen, hogy meg tudja látni benne a szépet, még ha előzetesen rá is világítottunk, — olyan szellemi erőfeszítést kíván tőle. Nem szabad feladni olyat sem, ami esztétikai jellegénél fogva nehéz. Ilyenek pl. Kemény regényei. Egyet persze el kell olvastatni, de természetesen (nagyon beható előkészítés után!) csak a VIII. osztályban; tapasztalatom szerint még aránylag legkevesebb nehézséget tartalmaz az *Özvegy és leánya*. Teljesen elképzelhetetlen, hogy a tanuló egyáltalán nem neki szóló értékeket fel tudjon fogni, és ha az ilyen remeket olyankor olvassa, amikor még nem tudja megérteni, utóbb már nem fogja elolvasni, mert nem lesz számára vonzó. Rögtön megjegyzem azt is, hogy *nem szabad unalmasat* feladni. Az unalmast itt természetesen a gyermek szempontjából értem. Nekem a *Karthausi* érdekes, de egy tizenhét-tizennyolc éves fiúnak ugyanakkor — a természet rendje szerint — halálosan unalmas. Ez nem a Karthausi jellemzője, mert az a maga nemében remekmű, és nem jelenti azt sem, hogy mint ilyet, ne ismeressük, — de nem adhatjuk házi olvasmányunk.

Erre bizonyosan sokan azt gondolják, hogy a sok közös olvasás nagyon megnöveli az iskolai órák terhét. De kérdőzem: mire valók az irodalomtörténeti órák, ha nem éppen erre? Nézetem szerint a remekművek megismertetésén és átélveztetésén (vagyis a jó közös olvasáson) kívül az irodalomtanításban minden másod-, vagy tizedrendűen fontos. Szabatosabban: minden más csak ez után jöhet, ha célját akarja érni.

Persze ilyenformán a legszükségesebbre szorítkozó otthoni olvasmányt is kellőképpen *elő kell készíteni*. Fel kell kelteni az érdeklődést,

meg kell tenni mindent, hogy a gyerek ne azért olvasson, mert muszáj, hanem mert érdekli az, amit olvas. Ez a tanártól kemény munkát kíván. Azokra a szempontokra kell felhívunk a figyelmét, amelyek az illető műben érdekesek és fontosak. Ezek a szempontok az illető műnek esztétikai lényegére vonatkoznak és ennek megvilágítására szorítkoznak.

A házi olvasmány előkészítése és elolvasása után következik a *számonkérés*. A számonkérésnek legrosszabb módja: a *kivonatok* készítése. Ha valaki agyafúrt gondolkodással próbálta volna kisütni, mivel lehetne legbiztosabban megghiúsítani az irodalomtanítás céljait, akkor sem tudott volna ennél gyilkosabbat kitalálni. Ha nekünk, felnőtteknek kellene könyvet olvasnunk azért, hogy írásban, ellenőrzendő módon, beszámoljunk róla, mi is elkeserednénk. Én egy időben kritikusa voltam egy lapnak, s rájöttem arra, hogy a kritikus szemmel való olvasás meggátolja az élvezést. Hát még a gyerekeknél! A kivonatok írásának a legtöbbször egyenesen demoralizáló hatása is van, mert állandó csábítás a csalásra. De nincs is módja és ideje a mai tanárnak arra, hogy átnézzon minden egyes kivonatot. Honnan vegye erre az időt, amikor még dolgozatot kell javítania, óraterveket készítenie, órára készülnie, statisztikát írnia stb. Minél jobb tanár valaki, annál több dolga van. Miért szaporítsuk feladatainkat egy eleve teljesíthetetlen és még hozzá céljatevésztett kötelességgel? Kíséréljük meg az olvasmányok kötelező jellegét enyhíteni azzal, hogy verseny, vagy pályázat formájában kérjük számon. Továbbá el kell kerülnünk azt a lélektelen tartalmi elmondást, amikor a gyerek úgy számol be egy műről, hogy gépiesen és rész'etesen elmondja a meséjét és azt hiszi, hogy ha fel tudja sorolni a regény hőseit név szerint, akkor már fokozottan eleget tett kötelességének. Pedig ez csak arra jó, hogy a következő órára elfelejtse. Nem teljesen haszontalan tudás azonban, ha pl. a cselekményt az építményt, a szerkezet vázán keresztül látja a tanuló. A kivonat (ha mégis készítettünk ilyet — és egyszer-másszor, kellő megbeszélés és kedvfelkeltés után hasznos is lehet) lehetőleg ne legyen hosszú, inkább grafikai jellegű vázlat legyen. Ez sok tanulónak hasznos, különösen a vizuális típusúnak. Tapasztalat szerint nagyon beválnak az intelligens gyermekeknél a különböző szempontú feladatok, mondjuk a műnek a jellemek szempontjából való vizsgálata; vagy pl. Toldi Estéjével kapcsolatosan megfigyeltetni Arany humorát. A kivonat-készítésnél a törekvő, vagy stréber gyerekek természetesen arra törekszenek, hogy minél többet írjanak, holott az a fontos, hogy kevés szóval a lényeget mondjuk el. Ha már valami okból megkívánjuk a kivonatok készítését, akkor igyekezzünk minél jobban legalább azt kikerülni benne, ami gyűlöletes. Ne legyen gépies munka, csupán kötelesség, hanem a tanuló a saját gondolatait adja benne.

Irodalmi remek legtermészetesebb számonkérési lehetősége az, hogy az órán beszélgetünk róluk, s ezen a megbeszélésen az osztály minden tagja résztvesz, — ha nem magától, akkor mi szólítjuk fel. Így meg tudunk győződni arról, hogy olvasták-e a kitűzött olvasmányt vagy sem. A felelésnél természetesen nem egy-két gyermeket szólítunk fel, hanem minél többet, — lehetőleg az egész osztály feleljen. Jó módszert tanultam erre Riedl Frigyes tanáromtól, aki úgy bizonyosodott meg arról, hogy

olvastuk-e a kért művet, hogy feladott egy olyan kérdést, amely látszólag egészen lényegtelen dologra vonatkozott, melyet a tanuló, ha nem olvasta a művet, nem is tudhatott, viszont annyira feltűnő, hogy aki olvasta a művet, annak figyelmét nem kerülhette el. Egy alkalommal pl. azt kérdezte, hogy mi a szerepe a hangabokornak *Vörösmarty Délsziget* c. művében. Így lehetne pl. a *Zord idő*-re vonatkozólag kérdezni Kinizsi szerepét. Aki nem olvasta el *Az új földesúr*-at, az aligha fogja tudni megmondani, hogy mi szerepe van benne a kis pelének, stb.

Magyarázat, vagyis a tanár egyoldalú szereplése: *minél kevesebb* legyen: lehetőleg mindig vonjuk be munkánkba a gyereket is. Feleltetés és kérdés alakjában kell megvitatni a művet. A beszélgetés menete legyen minél induktívabb; folytonosan utalni kell a közös és a házi olvasmányokra. Mi az, amit összefüggően kell a tanárnak magyaráznia? Mindenkor előre kell bocsátanunk a tárgyalandó, illetve olvasandó mű általános jellemzését, és ki kell jelölnünk a tárgyalás, illetve olvasás szempontjait. Összefoglalás formájában is még egyszer meg kell tárgyalnunk a művet, hogy minél inkább élménnyé váljék. Ez a főcél. Ezután sok mindent el lehet még mondani. Vannak írók, akiknek életrajzát is el kell mesélnünk, mert ez összefügg pályájukkal és műveikkel, pl. Petőfinél, vagy Zrinyinél. Ezen a ponton jól használhatja a tanár *Prónai* könyveit: jó, részletes, színes korpé-életrajzok vannak benne. Azt gondolom, hogy bizonyos világirodalmi párhuzamokra mindenképen rá kell mutatni. Világos, hogy ez csak a tanár feladata lehet, nem megtanulandó teheranyag. Amikor eljut a legújabb korhoz, ahol már nem mondhat általános jellegű megállapításokat, ott az egyes irányokat kell kijelölnie és megmagyaráznia. Rátérve már most az iskolai tárgyalás anyagára, azt hiszem, hogy a közösen olvasandók közül legnagyobb hozzáértést kíván a versek közvetítése. Ez nagyon kedves, de egyszersmind nagyon nehéz is. A legnehezebb, de legremekebb feladat a magyar költemények között *Vörösmarty* olvastatása. Azt gondolom, hogy nehéz verseket és remekműveket legcélszerűbb *kétszer olvasunk*. Szépen, hangsúlyozva olvassuk el a költeményt, hogy a gyerekek is élvezzék, s ez az olvasás legyen aztán alapja a megbeszélésnek. A megbeszélés után még egyszer elolvassuk. Olyan bonyolult költeményeket, amelyek első olvasásra nehezek, csak a VIII. osztályban olvassunk fel. Ilyen pl. *Vörösmarty* verse: *A merengőhöz*. A költő már túl van élete delén és fél: magához merje-e kapcsolni ifjú menyasszonya életét? Amikor megpillantja a merengő fiatal lányt, akkor írja ezt a verset és adja nászajándékul neki. Ha ezt elmondjuk a tanulóknak, ez már magában véve is felkelti az érdeklődést. Most következik a költemény első olvasása. Ki kell fejtenünk, hogy ezt a verset miért tárgyaljuk a szerelmi költemények között, mikor bölcséleti tanácsokat ad benne a költő. Most könnyű rávezetni a gyerekeket arra, hogy az életbölcsesség mögött mély érzelem (egy életre szóló szerelem) rejlik. A költő félti menyasszonya sorsát és a saját boldogságát. Most megmagyarázom a vers harmadik, legmélyebb rétegét, és rámutatok, hogy az a *Vörösmarty*, aki életbölcséséget és mértékletességet prédikál, — a Csongor és Tünde és Délsziget írója, aki minden inkább volt, mint a józan középszerű embere: most, amikor

utoljára mutatkozik meg előtte a polgári boldogság lehetősége, megrémül attól a lehetőségtől, hogy az ő lelkének örvényei megronsták azt is, akit szeret. Önmagával küzd tehát, és önmagának prédikálja az ellenkezőjét mindannak, amit érez. A költemény páratlan gazdagsága persze ezekben a szürke szavakban nincsen benne; ha azonban így tartalmilag megértettük velük, azután rámutatunk a sejtelmes, szuggesztív képeknek nagyszerűségére, majd magunk újra felolvassuk: akkor már remélhetjük, hogy élménnyé lesz bennük. Most vegyünk példaképpen még egy egyszerű és egy nehéz költeményt, — magyarázás céljából. Az egyszerű példa legyen az *Anyám tyúkjá*. Itt is úgy vélem, hogy helyzetképet kell adnom. Elmondom a gyerekeknek, hogy *Petőfi* akkor Pesten élt, szülei pedig Vácon laktak. A költő meghallotta, hogy édesanyja beteg, kiment egy orvossal, hogy megvizsgáltassa. Kiderült, hogy semmi baja. Ennek a boldog órának emlékét őrzi ez a vers. Ez jó hangulat- és figyelemkeltő bevezetés. Már most: mi van ebben a versben? A költő beszélget a tyúkkal és a kutyával. Most rá lehet vezetni a gyermekeket arra, hogy voltaképpen nem is az anya egyetlen jószágáról van itt szó, hanem a költőnek édesanyja iránti szeretetéről, — ezért olyan szép a vers.

A nehéz vers példája a *Szigeti veszedelem* lehetne. Ezt a VII. osztályban tárgyaljuk. Ennek a nagyszerű műnek megértéséhez elő kell adni *Zrínyi* életét és pályáját s evvel kapcsolatban jellemét is. De röviden ismertetni kell a kor ízlését is: előre bocsátunk néhány vázlatos vonást a barokkról. Rámutatunk arra, hogy a barokk ízlés megkívánja a klasszikus minták utánzását; ez nem az eredetiség hiánya, hanem a korszellem követelménye: a költő tudatlannak tűnne fel e nélkül. Néhány szót szólnunk *Tassoról* és a barokk eposzról is. *Zrínyi* humanista, tehát pogány dolgokat is visz munkájába, mert ez az előadás dísze. A XVII. század barokk ízlésére jellemző az is, hogy keveri egymással a keresztény motívumot és a pogány elemeket. Most ki kell fejtenünk a *Szigeti veszedelem* nemzeti gyökereit. A törökség és a magyarság helyzetében találjuk a magyarázatot. Rámutatunk a török iránti engesztelhetetlen gyűlöletre és a vallási problémákra. *Zrínyi* Pázmány tanítványa. A török pusztításnak a nemzeti bűn az okozója: a protestantizmus (amint ugyan csak a „katolikus bálványimádás“ az oka a protestáns kortárs szemében). *Zrínyi* ezt Pázmánytól veszi át. Következik egy roppant fontos utalás, amely az érdekkeltés szempontjából jelentős. Rá kell mutatnunk arra, hogy *Zrínyi* különbözik a világ minden epikusától, mert ő nemcsak ír a harcokról, hanem ugyanakkor maga is hadvezér, eposzi hős. Amit leír, azt valóságban végig is élte. *Zrínyi* nem képzelt hősokról ír, nála élményszerű az eposz. Ez felkelti a tanulók érdeklődését. Végül megmondjuk, hogy a mai fül számára kissé bárdolatlan, nehéz a nyelve és döcögős a verse, de ha jól figyelik a cselekményt, olvasás közben nem fogják észrevenni ezeket a szeplőket. Ezután az olvasás következik. Az egész eposzt nem lehet elolvasni, de három-négy órát rá lehet szánunk. Alapelvünk lehet az, hogy a nagy írókra minél több, a kis írókra minél kevesebb időt szánunk. Megkísérlek itt egy sémát adni, — én (számos próbálkozás után) így csináltam, s jól bevált. Az első éneket nagy részében olvastam, sőt Arany *Zrínyi és Tasso* c. tanulmányának az első

strófákra vonatkozó részét is; ennél jobb bevezetést nem lehet találni. Arany úgy magyarázza az époszt, hogy mindenki látja, remekműről van szó. Aztán elővettem az I. jelenetet, ahol Isten lenéz. Itt már az alapeszme is könnyen magyarázható. Végül az ének végső strófáját olvastam fel. — A második énekből Szolimán leírását adtam (s felhívtam a figyelmet arra, hogy mennyire egyenrangú fél); majd Zrínyi imája került sorra. Ez a barokk ízlésre lehet kitűnő példa. A harmadik énekből feltétlenül felolvastam Mehmed és Szkender beszédét a kávé mellett és a török gyermek énekét. Pompás alkalmak ezek a couleur local érzékeltetésére. A negyedik énekből nem olvasnék semmit, az ötödikből a vitézekhez intézett beszédet és főleg a Deli Vidről szóló részt olvastam, esetleg egy néhány strófát fiához intézett búcsúbeszédéből. A hatodik énekből újra semmit, a hetedikből azonban adnám Deli Vid és Demirham párviadalát. A nyolcadik énekből a török haditanácsra vonatkozó rész érdemes az olvasásra, mert Zrínyi bámulatos jellemző erejét bizonyítja. A kilencedik ének elejét feltétlenül fel kell olvasni, azt a részt, ahol Zrínyi elmondja, hogy most jött haza a kanizsai basával vívott harcokból. A tizedikből újra semmit, míg a tizenegyedikből újra érdemes felolvasni azt a részt, ahol Zrínyi Deli Videt keresi, mert ebből világosan látjuk iránta való szeretetét, azt, hogy úgy szereti, mint fiát. A tizenegyedik énekből Alderán bűvészkedését, s végül a tizenötödiket lehetőleg teljességében. Ha ezt így olvassuk, — és azt hiszem, talán nem egészen négy óra alatt meg lehet tenni, — akkor következhetik az összefoglalás. Összeállítjuk a cselekményt, táblánál és nem kímélve a kretát. Úgy ábrázoljuk az egészet, mint egy nagyszerű építményt, mely emlékeztet a barokk katedrálisokra. Aztán összefoglaljuk a mű alapeszméjét, jellemeit, jellemzőmódját. Mindezek után következik a tanár részéről az összefüggő magyarázat, amely nem egyéb, mint a megbeszéltek tömör összefoglalása és átmenet Zrínyi további tárgyalására. Nézzünk egy példát a házi olvasmányra is. A VII. osztályban feladom a *Bánk Bánt*. Az előzetes megbeszélés során ajánlom, ha módjuk van rá, hogy nézzék meg a szindarabot. De ugyanakkor teszek még egy ajánlatot (tapasztalat szerint mindig vannak vállalkozók erre a feladatra): beszéljenek össze négyen-öten, és szerepek szerint olvassák el a drámát, így sokkal érdekesebb, s akik ezt teszik, csak nyernek vele. Az előkészítésnél annyi ismeretet feltételezhetek, amennyit a VI. osztályban már tanultak a drámáról (pl. hogy Bánk Bán nem hal meg, csak erkölcsileg semmisül meg). Ehhez nem kell ismerniök Katona életét, nem kell várnom, míg Katonához jutunk, úgyhogy könnyűszerrel lehet most már a Bánk Bánt tárgyalnom. Először felhívom a tanulók figyelmét arra, hogy figyeljék meg: miért öli meg Bánk a királynét? Két motívum fűződik itt össze. Azután megkérdem őket, hogy tudják-e, mit jelent az, hogy Bánk nem hal meg, hanem erkölcsileg megsemmisül. Tragikus az olyan hős, aki nem hal meg? Feladok néhány, a jellemzésre vonatkozó kérdést: Bűnös-e Gertrúd, vagy sem? nincs-e a cselekményben zavar, vagy homály? Kapják rajta a költőt! Végül arra mutatok rá, hogy ez a legmagyarabb dráma. Figyeljék meg: mennyiben magyarok a problémái? mit mond ez a darab a mai magyaroknak? Minthogy a VI. osztályban olvasták a

Coriolanust, felhívom őket, írjanak ki néhány mondatot, amely Shakespearera emlékeztet.

Hosszú beszédnek rövid veleje: az irodalomtanár ismerje és szeresse, a tanulókkal élveztesse át és szerettesse meg az irodalmat. Amit e nélkül tesz, nem több a semminél. Amit ezen kívül még tennie kell, *ez után* könnyű, szép és eredményes munka lesz.

Sík Sándor.

A középiskolai nevelés átszervezése.

A nevelés lehetőségének, a nevelőaktusoknak újabb vizsgálata és a neveléstudomány újabb nagy eredményei gyökeresen megváltoztatták az iskolai munkával szemben támasztott követelményeket. Az iskola ma a pusztá ismeretközlés helyett a nevelőtanítást vallja céljának és a nevelés terén mind határozottabb és céltudatosabb szerepet vállal. Egyelőre nyílt kérdés, meg tud-e felelni ezeknek a követelményeknek és vállalkozásoknak. Meg vannak-e ezeknek a követelményeknek a személyi feltételei? Képesek-e ezekre a feladatokra azok a tanárok, akik eddig jórészt mérőben más alapon, más elvek szerint és más célkitűzésekkel végezték munkájukat? Képesek-e arra az átszerveződésre, amit az új követelmények feltételeznek s szabad-e tőlük ezt a teljes átfarmálódást már most teljes egészében megkövetelnünk? Melyek azok az utak és módok, azok a segédeszközök, amelyek ennek az átfarmálódásnak zökkenésmentes, természetes menetét biztosíthatják?

Ezzel a kérdéssel eddig talán még senki sem foglalkozott, pedig itt található a nehézségek kiinduló pontja, s a helyes megoldás is ennek a kérdésnek a mérlegeléséből fog adódni.

Tudvalévő, hogy a tanári pályára ma is kiválasztás nélkül léphet bárki, ha csak nincs olyan testi fogyatkozása, amely miatt nem juthatna a kiválogatásnak egyetlen személyi feltételéhez. az orvosi bizonyítványhoz. A tanárjelölt lelki tulajdonságait, erkölcsi habitusát, életformáját ezidőszent senki sem vizsgálja. Pedig tudva tudjuk, hogy a nevelői pályára csak kiváltságos beállítottságú, életformájú vagy típusú személy alkalmas.¹

Még bonyolultabb feladat előtt állunk, ha a nevelő eszményített alakja és a tudományos lélektani mérlegelés útján megállapított nagy elvi feltételek helyett a gyakorlati életnek, jórésztben a tanítás „technikájának” követelményeit tartjuk szem előtt. A korszerű követelményeknek megfelelő tanári tevékenység feltételeinek boncolgatása közben annyira sokoldalú és sok tekintetben ellentétesnek látszó lelki tulajdonságokra bukkanunk, hogy azok egy személyben csak végtelenségig kifinomult alkalmazkodóképességgel és talán csak kivételesen volnának megvalósíthatók.

¹ Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers, Baumgarten: Die Berufseignungsprüfungen, Várkonyi Hildebrand: A nevelő ethosza és lélektana stb.

Ragadjuk ki a tekintetbe vehető lelki komplexum egyik lényeges vonását és figyeljük meg például a koncentrált és a disztributív figyelem ellentétes típusait. Az ellentétet a következő példával világítjuk meg. Milyen nagy baj lenne, ha a soffőrt a ráirányult koncentráló képesség jellemezné s az utca zürzavarából kiválasztott jelenségen rajtfeledkezne, viszont mennyire használhatatlan lenne az az óratanonc, akinek az óraszervezet finom részletei nem kötnek le egész szellemi éberségét s helyette minden faliórának az ütése kizökkentené munkájából. A koncentráló képesség különböző foka dönti el más pályákon is, ha nem is ilyen éles ellentétben, a rátermettség, alkalmasság kérdését.

A legtöbben tanárok azért választottuk ezt a pályát, mert annak idején jól s elmélyedve tudtunk tanulni. A tanulás sikere fokozta elmélyedő képességünket s így lettünk a könyvnek, a tudománynak a barátai. Mi más jellemző lelki tulajdonságunk lehetett volna, mint az immanens érdeklődésünknek megfelelő erős koncentráló képesség. Minthogy pedig a figyelem intenzitása és megoszlása fordított arányban vannak egymással, vajmi kevés hajlamunk volt a figyelem gyors váltakozására, a környezet gyors áttekintésére, vagy éppen figyelmünknek a megosztására.

A régi típusú iskolában ez nem volt baj. A tanítás módszere nem különbözött, vagy alig különbözött a tanulás módszerétől, a nevelés pedig rejtett tényező s inkább „mellékterméke” volt a tanításnak. Gondoljunk csak a katedrára telepedett nyelvész tanárra, amint az auktorokkal, szótárakkal, jegyzeteivel, kikészített órájával elhelyezkedett s a felelőket is tökéletesebb figyelemkoncentrálás kedvéért a katedrához szólította. A padban ülő tanulók is többnyire magukba merülve, elszigetelve lesték a hangokat, hogy maguknak otthoni elmélyedésükhöz megfelelő útbaigazításokat feljegyezhesse. Az évi munka vezérfonala a tankönyv, az auktor, a tananyag volt, tehát tanmenetre nem igen volt szükség. Az óra menete is egyszerű volt: felelés, magyarázat, lecke kijelölés. Óravázlatra sem igen volt szükség.

S íme, most egyszerre merőben más munkamenetet, más munkamódszert, sokkal élénkebb munkaütemet (45 p. órák) és sokoldalú bonyolult tevékenységet várunk tőle. Hiszen alkalmazkodnia kell az elemi iskolából most érkezett gyermek, vagy a serdülő ifjú lelki konstitúciójához, a lélekformálás, lélekébresztés, öntevékenység stb. fokozott követelményeihez.

Megkivánjuk, hogy szálljon le a katedráról és u. n. élénk osztályfoglalkoztatás mellett: *figyeljen* a célszerűen felteendő kérdésekre, a pillanatnyilag elbírálandó feleletekre, az ehhez alkalmazkodó, továbbfűző kérdésekre, az egész gondolatmenet irányvonalára, az eredmény kibogozására, kiértékelésére. *Élje át* növendékeivel együtt az ismeretértékeket; *örüljön* az örülőkkel a feltalált ismereteken; *értékelje* az etikai és esztétikai vonatkozásokat; sarkítsa ki a nevelőmozzanatok és tanulságokat. *Vonja bele* ezekben az érzésekbe és akaratindításokba az egész osztályt, gondoljon a derűs hangulatra, kedélyre. *Figyelje* növendékeit, magatartásukat, a kezdeményezés, logikus gondolkodás szempontjából, érzelmi emoiocikat, fegyelmezettségüket, értelmességüket, gyors, vagy lassú észjárásukat, leleményességüket, beleélőképességüket, odaadásukat, elmélyedőképességüket, tárgyyszeretetüket, szorgalmukat, munkakedvüket, ezenkívül: *munkáltató munkaközösség* esetén munkaképességüket, részvételüket,

mint vezetőket, vagy vezetetteket, kezűgyességüket, gyámoltalanságukat, feltaláló képességüket, társas érzésüket, önzetlenségüket. Közben esetleg *szemléltessen*, rajzoljon a táblára, rajzoljon térképet, végezzen kísérletet; *figyelje*, hogy rögzítik munkafüzetükbe a táblai rajzot, vagy a vézershavakat, a vázlatot. *Ügyeljen önmagára*, elhelyezkedésére, magatartására, választékos beszédére; *kerülje* a tárgytól való elkalandozást; *ügyeljen az időre* is, hogy az órát kellőleg tagolhassa s rá ne csengessenek stb. stb. Mindezt *attól a tanártól* kívánjuk, aki eddig minden sikerét, eredményét, értékét, megbecsülését, talán még előmenetelét is *elmélyedő*-, koncentráló-képességének, búvárkodó hajlamának köszönhetette. De a követelmények felsorolása korántsem teljes még. A nevelés hangsúlyozottságánál fogva a tanításnak fenti, úgyszólván technikai mozzanatait át kell itatni lelkeséggel, az érzelmi és akarati tényezőkkel, mélyseges metafizikai vonatkozásokkal. Hiszen a nevelés legfőbb eszközének is a tanítást tartjuk. Azt a tanítást, amelyben a tanár és növendéke lelke az értékélmény közös átélésében találkozik, ahová a tanárt az ismeretértékek közös újraátélésének vágya, a növendéket a felajzott érdeklődéssel várt ismeretélmény megszerzésének vágya hajtja. Csak az ilyen vágyak találkozásában kiteljesedett tanításnak van meg az a döntő nevelőhatása, amely minden ellenkező környezeti hatásnál erősebb, amely tehát a növendékeket ért zűrzavaros környezeti hatások ellenére is megtartja uralkodó, döntő befolyását.

Ezt a nevelőhatást, a tanítás igazi lélekformáló hatását azonban ezidőszertint talán csak kivételesen, csak különleges beállítottságú tanártól várhatjuk el. Keresnünk kell tehát az ilyen lelki beállítottsághoz vezető utakat.

A tanártól, nevezetesen az osztályfőnöktől, azonban a szűkebb értelemben vett nevelés célkitűzéseinek megfelelő konkrét tevékenységeket is elvárunk. Elvárjuk tőle, hogy megszervezze és irányítsa az *osztály életét*, hogy a közösségi szellem nagy sugalmázó erőit is bevonhassa a nevelés munkájába. Ezért ismernie kell azokat az összetevőket, amelyeknek az *osztály egyénisége* az eredője. Ismernie kell eredetükben azokat a tényezőket, amelyek az osztály lelki összetételét, kollektív karakterét formálják. Számon kell tartania az egyenkint megismert növendékek mindegyikének erőfeleslegét; fel kell derítenie az egyeseknek a közösséghez való viszonyát, s e mellett a maga személyes kapcsolatainak szuggesztív hatása alá kell vonnia és ott megtartani mindnyájukat, de különösen a hangadókat. Figyelni az osztályt, az egyeseket, a csoportokat és az egészet és résen lenni, hogy felhasználhassuk, jó irányba terelhessük az összes erőket, még az éres korszakában mutatkozó nagy átalakulások *köszá energiáit* is. Valóban szerteágazó és a legagilisabb típusú tanárt is próbára tevő feladat. Mindez hozzátartozik azonban ahhoz a konkrét tevékenységhez, amit iskolai nevelésnek, osztálynevelésnek mondunk.

Ennek a tevékenységnek a jól bevált osztályfőnöki óra csak alkalmi szinteréről szolgál. Nem lehet célunk most az osztályfőnöki órák méltatása, sokkal inkább rá kell mutatnunk azokra a feladatokra, amelyek ennek a nevelőtevékenységnek lényeges kiegészítői, sőt talán kiinduló pontjai. A tanulók egyéni megismerése, lelkialkati tényezőiknek és életkörülményeiknek beható ismerete nélkül ugyanis képtelenség volna cél tudatos és eredményes nevelőténykedésre vállalkozni. Hogyan is vállalkozhatnánk lelkek formálására, ha nem ismerjük jellemvonásaikat. Hogyan

is bizhatnánk nevelőhatásunk maradandó eredményességében, ha nem ismernők azokat a tényezőket, amelyek az otthoni környezetben jelentkeznek. Hogyan is tudnók kiegészíteni, sőt gyakran ellensúlyozni azokat a hatásokat, amelyek a mi nevelőhatásunkkal intenzitás tekintetében legalább is egyenrangú félként a szülői ház hatásaként jelentkeznek? Nem kellene-e kezünkbe venni a szülői ház környezethatásának megszervezését is? Itt jelentkeznek a kiegészítő feladatok: a növendékek egyéni megismerése, lélektani rejtélyek felderítése, bizalmas megbeszélések, otthonlátogatások, szülők iskolája stb. stb.

Végére értünk a *követelmények* felsorolásának, rá kell mutatnunk a mai tanárra nehezedő feladatok teljesítésének *lehetőségeire* és követendő *módjára*.

A lehetőségekről szólva a mai lehetőségekre gondolunk. Számolnunk kell a fentiekben jellemzett mai tanár domináló típusával, a tudományos elmélyedőkészségénél fogva tanárrá lett, tudományos munkássága alapján képesített és a hagyományos iskola munkamenetéhez szokott tanár lelki adottságaival. Talán lesz majd idő, amikor a tanárképzés tökéletesedése, a gyakorlati követelményekhez igazodása következtében olyan tanárok állnak majd a helyünkön, akik alkatuknál és az új célkitűzéseknek megfelelőbb kiképzésüknél fogva meg tudnak felelni annak a lélektanilag sem könnyen megoldható feladatnak, hogy a tanulmányokba való elmélyedő hajlamuk ellenére a mai nevelés-tanítás disztributív követelményeinek is teljesen meg tudjanak felelni. Most számolnunk kell azzal, hogy a mai tanári generációtól csak megfelelő átképzés, átszerveződés után várhatjuk el joggal, hogy a vázolt követelményeknek megfeleljen.

Az *átképzés tényezőit* véljük látni részben azokban a rendszabályokban, amelyek a nevelőtanítás tervszerű előkészítését vannak hivatva biztosítani, továbbá a szűkebb értelemben vett nevelést megalapozó és a növendékek jellemképének megalkotásához vezető u. n. „személyi lapok” rendszerében, amelynek bevezetése hír szerint küszöbön áll. Az átszervezés alatt álló nevelőtanításnak ezekben a fontos *segédeszközeiben* látjuk a nagy munka megindítóit, amit épen azért a munkásságának magasabbrendűségében bizakodó, a nemzetnevelés felelősségének súlyát érző és a hivatásszeretettől áthatott tanárnak szíves készséggel és örömmel kell vállalnia. Ezt a készséget a félreértések és túlzások kiküszöbölésével és a legteljesebb meggyőzés fegyvereivel mindenáron biztosítani kell.

A nevelőtanítás előkészítését célzó rendszabályok értékéről, a *tanmenetek és óravázlatok* problémájáról volt alkalmunk szólni és rámutatni ezeknek a teendőknél a kötelességtudó, lelkes tanár egyéni szempontjából is kíváncsias voltára és értékességére. Bármennyire szükségét érezzük, hogy állítsunkat meggyőző okfejtéssel bizonyítsuk, ismétlések elkerülése végett e helyen csak utalunk a Cselekvés Iskolája decemberi számában megjelent cikkünkre.² Most a másik *segédeszközzel*, a személyi lapok rendszeréről, mint a nevelés munkájának nemcsak fontos előkészítőjéről, hanem a lélektani problémákban még nem kellőleg tájékozott

² Röder P.: A nevelőtanítás előkészítése. A tanmenetek és óravázlatok problémája. (Cselekvés Iskolája 1936—37. tanév 3.—4. sz.)

tanárnak munkáját megkönnyítő és értékelő hatalmas segítőjéről kívánunk szólni.

Az egyes növendékek egyéni adottságainak, öröklött lelki alkatának, az egyén alakulását meghatározó hajlamoknak, diszpozícióknak és a fejlődést befolyásoló környezeti hatásoknak felderítése fáradságos utánjárást és sokszor egészen bonyodalmas eljárást igényelne. Ismételt otthonlátogatás, a szülők ismételt meghallgatása, a tanulók iskolai magaviseletének megfigyelése, bizalmas beszélgetések, élményi iskolai dolgozatok stb. vezetnek erre a megismerésre, bár a rejtettebb alkati tényezők csak lélektani vizsgálatok, próbák (tesztek) és a kísérleti gyermeklélektan egyéb eljárásai révén deríthetők fel. Elismerjük a Magyar Psychológiai Társaság 1932. évi Elaborátumában közölt panasz jogosultságát, hogy a tanárságnak a tanulók lelki problémái megértésében és munkájuk megítélésében fogyatékos a lélektani érzéke és ezért a hiányok pótlásául lélektani és pedagógiai továbbképző tanfolyamok rendezése halaszthatatlan szükségesség. A foglalkozások oka önként adódik a tanárképzés rendszeréből, hiszen a pedagógiai és lélektani tanulmányokat akkor végeztük magunk is, amikor az előadásokból és könyvekből merített ismereteket csak az előttünk álló tanárvizsgálat követelményeinek szempontjából értékeltük. Nem tudtuk, helyesebben nem fogtuk fel, milyen szoros kapcsolatban vannak ezek az ismeretek hivatásunk teljesítésével s ezért bizony: ignoti nulla cupido, elég kevés elmélyedéssel készültünk — tisztelet a kivételnek — erre a vizsgálatra. Ez a szempont vezet most is, amikor hangsúlyozzuk, hogy ennek a feltétlenül szükséges továbbképzésnek az idejét az első néhány évi tanári szolgálat *utáni* időszakra tennők amikor az ifjú tanár az életből merített problémáinak megoldását és a lélek igazi rejtélyeinek felderítését várna ezektől a tanulmányoktól.

Addig azonban — ismételjük — segédeszközökre van szükség, amely a tanuló megismerésére irányuló eljárást *leegyszerűsíti*, megkönnyíti és a nagyobb áttekinthetőség, egyszerűség révén módot ad a kevésbé járatosoknak a jellegzetesebb lelki tényezők és egyéb körülmények tanulmányozására, a tanulságok levonására és a tanuló jellemrajzának, lelki keresztmetszetének legalább megközelítő megbízhatósággal való felvázolására.

Talán 1934. XI. t. c.-kel kapcsolatos előmunkálatoknak (ankét a jellemnevelés ügyében 1933-ban) tulajdonítható, hogy azok az iskolák, amelyeknek a figyelmét a nevelés kisarkításának gondolata megragadta, egyidőben, egymástól függetlenül kísérletet tettek a tanulók jellemlapjának, u. n. személyi lapoknak egyöntetű megszerkesztésére (Szekszárd, Salgótarján). Azóta egyes iskolák még csatlakoztak ehhez az eljáráshoz (Dombóvár, Magyaróvár, Hatvan stb.) Az újabb neveléstani művek is közölnek hasonló kérdőíveket (Marczell Mihály: Bontakozó élet) sőt a Magyar Psychológiai Szemle 1935. évi 1—2 számában Boda István tollából „Tervezet” jelent meg a „válogató értelmességvizsgálat” és „személyi megfigyelő napló” tárgyában, mely utóbbit a M. Psych. Társ. választmánya a társaság ajánlásával a nagymélt. vall. és közokt. Miniszter Urhoz terjesztett. Ezeknek az összehasonlításával és bírálatával most nem foglalkozunk s csupán felhívjuk ezekre az érdeklődő kartársak figyelmét.

Röviden ismertetjük a Szekszárdon évekig használt u. n. *Ifjúságtanulmányi lveket*. Ezek a személyi lapok három részre tagozódnak. Az I. rész a növendék valomását tartalmazza, a II. részben az otthoni közlései vannak, a III. részt pedig az adatokat feldolgozó tanár (osztályfőnök) tölti ki.

Az I. rész a tanuló általános, személyi adatai után a szülői házra, a reggeli időre, az iskolai életre, majd a délutáni munkára és szórakozásokra vonatkozó kérdéseket sorolja fel. Ezek közül kiragadunk néhányat:

Legjobb barátom: Testvéreim, fiúk... évesek, leányok... évesek. Szállástársaim. Szállásadóm gyermekeinek száma: fiúk, leányok, koruk. Kik laknak még a lakásban? *Reggel* mikor kelek? Szoktam-e reggel tanulni? (mennyi ideig?) Rendszeres házitornát végzek-e, hányszor, hány percig? Iskolába menet kik a pajtásaim? *Az iskolában* tudok-e mindig figyelni? Mi gátolja figyelmemet? Kedves tantárgyaim. Melyik osztálytársamat tartom a legkülönbnek? Miért? Kik a hangadók az osztályban? Melyik szegény társamon szeretnék segíteni? Milyennek tartom az osztály magaviseletét, szorgalmát, tehetségét? *Otthon* hol szoktam tanulni? Van-e külön íróasztalom? Lezárható fiókom? Van-e kifüggesztett napirendem? Tanulási időm... óra naponta. Szeretek-e tanulni, ha igen, miért? Egyéb délutáni elfoglaltságom. *Szabad időmet* mivel töltöm? Szoktam-e naplót írni? Napilapot olvasok-e? Ifjúsági folyóirataim. Olvastam-e ifjúsági műveket? (pl. Förster Fr., Tóth Tihamér) *Terveim*. Évvégére... -rendű bizonyítványt szeretnék. Szűnidei terveim. Milyen életpályát választanék (atyám foglalkozását)? Miért választottam? Hogyan tud majd a mai fiatalság a Haza sorsán javítani?

A II. részben az apa, azután az anya, majd az esetleges szállásadó nyilatkozik. A hozzájuk intézett kérdések közül kiragadjuk:

Az édesapa, nevelőapá, vagy gyám megjegyzései a fenti vallomásra. A tanuló otthoni viselkedése. Természete (játékos, hirtelen, jószívű, stb.) Alvása (nyugtalan, nyitott száj, stb.) Táplálkozása. Milyen betegségeken esett át a tanuló? (mikor?) A családi nevelés esetleges nehézségei. Van-e olyan körülmény, amely a tanuló viselkedését vagy gyengébb tanulmányi eredményét megokolja? (árvaság, előélet, vérszegénység, polip, hirtelen növekedés stb.) Ellenőrzi-e az apa a tanuló olvasmányait? (Házikönyvtár selejtezése?) Mi módon jutalmazza vagy bünteti a szülő gyermekét? *Az édesanya* vagy nevelőanya, rokon megjegyzései. Megtartja-e a tanuló a napirendet? Hány órát tanul naponta? Van-e valami mentség a tanuló javára? Járt, vagy jár-e a tanuló leányos (fiús) társaságba? Észrevehető-e rajta a „kamaszság” jelei, ha igen, mióta? Ellenőrzi-e az anya a tanuló íróasztalát, zsebeit, fiókját? *A szállásadó jelentése*. A tanuló engedelmessége, szorgalma, pontossága. Barátai nincsennek-e, rossz befolyással rá? Napirendjét betartja-e? Hány órát tanul naponta?

Mint látni a kérdések között van több olyan is, amelynek inkább sugalmazás a célzata, semmint az igazságnak a felderítése (könyvtár, napirend, íróasztal stb.) A környezeti tényezőket kutatja a többi kérdés, amelyek közt nem egy a szülői fogadóórakon közölt általános és ismétlődő mentségek területén mozog. Hadd döntse ki a szerető szülői szív legszentebb érzéseiből fakadó fájdalmát! A legközelebbi szülői fogadóórán ezeknek tudatában annál inkább marad idő az érdemleges, mélyebbre ható megbeszélésre és tanácsadásra.

Itt szólhatnánk az iskolának arról a feladatáról, amely reá a szülői ház nevelőhatásának a lehetőség szerinti megszervezése tekintetében hárul. Egyes iskolák rendszeres szülők iskoláját rendeznek. Ide tartoznak az osztályszülői értekezletek is, jól kiválasztott témáikkal, mint az ebben az iskolában is tapasztalható. Tény az,

hogy a mai iskola tudatában van a környezeti hatások fontosságának és arra törekszik, hogy a szülői ház befolyása is az iskolai nevelés célzatának megfelelő „adequat“ milióreakciókat váltson ki. A személyi lapoknak ez a része alkalmas kiindulópontja a szülői ház bekapcsolódásának.

A III. rész az osztályfőnök és a tanárok jegyzeteinek szolgálat. A testület egyöntetű szempontjainak kialakítása céljából itt is kérdőpontokat sorolunk fel. Vannak köztük nem épen közkeletű fogalmak. Ezeket is a sugalmazó kérdések közé sorolhatnók. Bizonyos alagfogalmak elsajátítására ma már törekednie kell a tanárnak. Néhány kérdést közlünk:

Testalkata (zömök, astheniás). Fejlődése. *Érzelmi* típus (befelé fordultság, érzékenység, zárkózottság stb). *Akarati* képességei (kezdeményezés, vállalkozó képesség stb). *Értelmi képességei*. Figyelme. Érdeklődése. Emlékezete. Képzete. Beszédkészsége. *Szociális beállítódása* (barátkozó, hangadó, adakozó, önző stb). Viselkedése a munkaközösségben (vezetésre váró stb). *Környezettípus* (városi, falusi, egyetlen gyermek, elkényeztetett stb). *Erkölcsei megbízhatósága*. A szaktanárok megjegyzései. *Általános jellemzés. Jövő intézkedések.*

Az I. és II. részre vonatkozólag a várható feleletek összintésége tekintetében lehetne kételyeket támasztani Ennek elosztatása ismételt iskolai megbeszélés és szülői értekezlet után nem sikerült teljesen. Megnyugtató azonban, hogy aránylag kevés esetben tapasztaltuk az őszinteség hiányát és ezekben az esetekben is első pillantásra szembevető volt a zárkózottság, vagy épen — vajmi ritkán — a félrevezetési szándék. Utóbbinak csökkentése céljából csillaggal jeleztük azokat a kérdéseket, amelyekre nem kívántunk feltétlenül feleletet.

Végül megemlíthetjük még, hogy az ismételt személyi lap a fentebb említettek közül *egyike a legegyszerűbbeknek*, amely véleményünk szerint leginkább számol a mai lehetőségekkel. Bizhatunk benne, hogy a kérdés végleges rendezése is ilyen, vagy még egyszerűbb megoldást fog eredményezni. Az ilyen egyszerű személyi lapok valóban *segítőeszközök* a tanulók megismerésére törekvő tanárnak, aki ezek hiányában sokkal bonyolultabb utakon sem tudna megbízhatóbb adatokra szert tenni, mint ezzel az ugyan gondosságot feltételező, de aránylag mégis kényelmesnek mondható eljárással.

Befejezésül ismételjük és egészítsük ki a tanárság mai beállítottságából és az átképzés szükségességéből levont tanulságokat:

1. Segédeszközökre van tehát szükség. Ezek a segédeszközök: a tanmenetek, óravázlatok és a tanulók személyi körülményeit felderítő egyszerű személyi lapok.

2. A tanárságnak rendszeres átképzéséről kellene gondoskodni. Ezeknek a módja részben adva van a „szemináriumi napok“, bemutató és „mintatanítások“ rendezésével. Gondoskodni kellene azonban rendszeres pedagógiai és lélektani *továbbképző tanfolyamokról is*.³ A továbbiakban gondoskodni kell, a kérdések szönyegentartásáról, könyvismeretetések, megvitatások, vitairatok és egy új szónoki műfaj: a pedagógiai szónoklatok meggyőző ereje útján.

3. A mai tanárnak pedig időt kell adni erre az átszerveződésre. A követelmények alkalmazásánál tehát mértéket kell tartani. Az újszerű

³ V. ö. Róder P.: A tanárság pedagógiai továbbképzéséről. O. K. T. E. Közl. 1930. 347. old.

elvek érvényesülését tehát csak fokozatosan szabad megkövetelni és egyelőre meg kell elégednünk az egyszerűbb és csaknem önként vállalt, de készséges lélekkel végzett megoldásokkal.

A legnagyobb hiba talán abból származnék, ha az időszerű követelmények megvalósulása nem tartana lépést a tanárság átképzésével, ha a kényszerű végrehajtás megelőzné a jobb és célszerűbb eljárásról való meggyőződést. Tudva tudjuk és magunkon tapasztaljuk, hogy tanításunkban csak annak van foganatja, amiben magunk is hiszünk, amihez lelkünket adjuk. Hogy lenne tehát gyümölcsöző az olyan rendszabály, amit összeszorított fogakkal parancsszóra, de minden meggyőződés nélkül hajt végre maga a nevelőtanár. Legyen az elsőség tehát a meggyőződés, az eddig is mindig a jobbat, értékesebbet, tökéletesebbet kutató áldozatos lelkű tanár belsőjében is elfogadott, helyeselt és így meggyőződéssel követett fokozatos fejlődésé. Ezeket az elmondott gondolatokat is a meggyőzésre, helyesebben a meggyőződés mélyítésére, tudatosítására való törekvés vezette.

Röder Pál.

Középiskolai kérdések a tízéves Magyar Szemle tükrében.

Az új középiskolai törvény nyugvópontot jelent és rendet teremt közoktatásunknak ezen évek óta hullámozó területén. Az elmúlt évtized iskolapolitikai törekvéseinek egyik ütköző pontja volt a gimnázium kérdése. Ennek megvitatása sokszor túlnőtt a szakszerűség szempontjain; a körülötte felvert hullámok nem mindig maradtak meg „a tiszta pedagógia” keretei között, s az illetékesek minden megnyilatkozását a közvélemény ezernyi kívánságának kórusa kísérte.

Röviden azt a képet akarjuk összeállítani, amelyet a magyar közintelligenciának egyik vezető lapja, a Magyar Szemle középiskoláról írott cikkei tükröznek. Nemcsak a felvetett kérdés megoldottsága indokolja ezt a visszatekintő lapszemlét, hanem a folyóirat megindulásának jubileuma is. Azé a folyóiraté, amely beköszöntője szerint

„minél szélesebb rétegekben óhajtja elterjeszteni ugyanazon nemzeti öntudatot... mely nemzeti történelmünk utolsó századaiban annyiszor élt, mint frázis és oly ritkán, mint valóság”. Ennek az öntudatnak elevennétételében, „hinnünk és tudnunk kell, hogy a magyar műveltség az európai kultúra területein is kimagasló büszke jelenség... Ezt a magyar kultúrát kell nem néhány száz, vagy ezer műveltnek, hanem a nép széles rétegeinek mielőbb megismerniök, megszeretniök, és benne részesedniök. Mert ha nem, úgy elhomályosul a jövő és elvész a nép.” — (Szekfü, *A magyar folyóirat problémája* I. 3—4.)

Minél szélesebb körökhöz akar fordulni ez a közösségi nemzettudatra nevelő folyóirat, annál tisztább igazságokat akar nyújtani, a legtanulságosabb kérdések tárgyalásával törekszik közönségét önálló ítékezésre szoktatni.

Időrendű felsorolás helyett nézzük röviden, hogy milyen vonatkozásokban szerepelt a középiskola a M. Sz. cikkeiben? Voltak-e elvi állásfoglalásai ezzel a nevelő intézménnyel szemben, amely éppen ezt a közértelmiséget, remélt olvasóközönségét bocsátja ki évről-évre? Megtudta-e érezni a gimnáziumnak a napi érdeklődést is túlélő feszültségét, tudott-e friss szemponttal hajolni az onnan kikerülő új nemzedékhez, maradék nélkül bele tudta-e állítani a középiskola felmerülő kérdéseit a magyar művelődés szellemi és területi integritásába?

Alig van ennek a folyóiratnak olyan kötete, amelyekben ne volna iskolánkat érintő hosszabb-rövidebb cikk. Nem egyszer éppen a M. Sz. egy-egy írása körül indult meg bizonyos vélemény-tisztázás.

Az elvi álláspontot képviselő cikkek sorozatát *Balogh József* közismert írása indította meg: *Középiskolai kérdések az egyetem szemszögéből.* (I. 253—263.) Hetvenöt egyetemi tanár válasza alapján próbálja felállítani annak mérlegét,

hogy a felnövekvő új nemzedék mennyi hasznát látja a görög-latin háttérbe szorulásával előnyomuló modern nyelvi oktatásnak, elősegíti-e az 1924. XI. t.-c. a reálgimnázium megalkotásával a magas tudományos élet zavartalan folytonosságát a padjából kikerült egyetemi hallgatók tanulmányi készségével, szellemi beállítottságával.

Az egyetemi tanárok nyilatkozatai csaknem egyértelműen a humanisztikus gimnáziumban jelölik meg a tudományos oktatás igazi, semmikép sem nélkülözhető alapítványát.

Ezt a tárgyat megtaláljuk most már jóformán mindazokban a megnyilatkozásokban, amelyek a középiskolával kapcsolatosak. *Szekfű Gyula* szerint (*A négy egyetem* VI. 322—331.)

meg kell szüntetni a tudományos kutató munkát bénító körülményeket. Ezek közé sorolja a latin nyelv nemtudását. A latin nyelv elleni szinte demagógikus hajsza mellett legjobb úton vagyunk a félműveltség felé, amikor az ország jogászvezetői és tanítói az európai kultúrának kütfőit már csak harmad-negyed kézből ismerik.

A latin nyelvi tanítás tehát túlnő egy tantárgy kérdésén. Eszköz kultúránk európaiságának megtartására, összekötő kapocs egyedülvalóságunk és a nyugati keresztény-műveltség között. Ennek nyelvtudományi igazolását olvashatjuk *Gombócz Zoltán* cikkében: *Nyelvtudomány és nyelvtanítás.* (XIII. 218—221.)

A magyar nyelvtan ne adjon indogermán kategóriát. Legyen az élő anyanyelv továbbadója és tudatosítója. A modern nyelvek tanítása a latint követeli alapvetésnek, de kultúrbázisnak is. Az a nép, amely a latint és a humanizmust kizárja iskoláiból, odajut, ahova a szovjet, tudatosan kizárja magát az európai művelt nemzetek kultúrközösségéből — idézi Meillet szavait.

A magyar közönség a gimnázium latin vitájában tényleg nem igen látta a művelődés gyökeréig lenyúló elvi kérdést, műveltségünk európai eligazodásának gondolatát. Erről panaszkodik *Balogh József*: *Iskolarendszerünk anarchiája felé?* címen. (XIV. 340—346.)

A középfokú oktatás kérdése nem valami pedagógiai szakügy, hanem a szellemi nemzetvezetés egyik legsúlyosabb kérdése. Éppen a gyakorlati élet szempontjából ajánlatos a humanisztikus iskola. Másutt a radikális politikai hullám csökkentette a gimnázium humanisztikus jellegét, míg nálunk a keresztény újjászületés

teremti meg azt a gimnáziumot, amelyben a görögöt nem kell tanulni, a reálgimnáziumot, amelyben a latin kihalásra van ítélve. Ezzel a magasabb magyar műveltség — minden nemzet tudományos és öntudatos gondolkodásának alapja — elveszti kapcsolatát az európai multtal, de meglazul összeköttetése az európai jelennel is.

A reálgimnázium nem humanista iskola, de nem is reáliákon épülő tanintézet, felesleges poliglottiával bajlódó nyelviskola. A sok modern nyelv helyett az átlagos közintelligenciának éppen elég a német nyelv alapos tudása a nagyvilággal való kapcsolatok fenntartására.

Az erről a kérdésről hangoztatott szempontokat foglalja össze *Huszt József* (*Hóman Bálint középiskolai reformjához. XXIII. 33—40.*) A humanista tárgyszeretetét a gyakorlati lehetőségek megbecsülése színezi, amikor sajnálattal állapítja meg, hogy a középiskola munkájához szükséges nyugalomból az utolsó évtizedben a középiskolának nagyon kevés jutott. A mostani zűrzavart haladéktalanul rendezni kell.

Legnagyobb teljesítmény lesz, ha úgy sikerül az egységes magyar középiskolát megalkotni, hogy azt az egységes iskola ellenzői is a legőszintébb örömmel üdvözölhessék. Minden reform-mozgalom végső gyökere a latin (és görög) tantervi helyzetének módosítására irányul. Európai kultúrközösségünk sürgeti a latinoktatást, míg a szelekciótól való írtózás fűti a latinellenes társadalmi összefogást. Pedig a szebb jövőbe vezető út csak a nehéz középiskolán át remélhető, amely több munkára kényszeríti a diákot, mint a „játszva tanítás“. A régi gimnázium többé nem hozható vissza. Ezért többet ér, ha az elérhetetlenről lemondva, a megfogható eredmények biztosítására koncentráljuk az erőket.

E tíz év középiskolai kérdéseinek központja kétségtelenül a gimnázium humanista hagyományainak védelme és megőrzése volt. A M. Sz. sokszor hivatalos törekvésekkel szemben vállalta a klasszikus értékek védelmét. A könnyen kormányozható és minden újításon könnyítéseket értő közvéleménnyel szemben az oktató nevelő munka szempontjaiért szállt harcba ilyen irányú cikkeiben. A magyar művelődés évszázados gyökereit és legnemesebb hagyományait igyekezett tovább ápolni, amikor az „élettől elmaradt“ latin gimnázium védelmének helyet adott a folyóirat hasábjain. Minden tiszteletünk mellett se tudjuk szónéklül hagyni, hogy a latinos középiskola sikeres restaurálásáért folytatott harcában elsősorban a gimnáziumnak, mint az egyetemi oktatás propedeutikájának szempontjait sorakoztatta fel, figyelmen kívül hagyta azonban a magyar középiskolának nagyobbik, tömegintelligenciát formáló feladatát. Kétségtelen, hogy a nemzetvezető szellemi elite, a magyar „Sophokracia“ féltő szeretete és remélt pótlásának igényes hite sugárzik ezekből az írásokból és nyerte azóta szentesítését a törvényes intézkedésekben. De a megszelesült magyar közművelődés szempontjából önkéntelenül felvetődik a kérdés, vajjon minden tanulónak kívánatos, alkalmas, szükséges — a tisztán tudományos munkára képesítő gimnázium? Éppen ennek az iskolának mai kizárólagossága nem vezet-e szükségszülte, emberileg méltányos, de az eredeti célkitűzéseket veszélyeztető engedményekre? Úgy gondoljuk, hogy az ezen területen szükséges korrekciókat nem lehet didaktikai, módszertani eljárásokkal megoldani, vagy a szelekció területére utalni, hanem intézményesen a magyar élet szempontjait (az alulról jöttek sokfélesége és megnövekedett száma, a középosztályú csa-

ládok elesettségé, „az úriember“ ideologia elferdülése és egyetlen társadalmi ideállá terpeszkedése, a gimnázium arisztokratikus színezete és egyénies nevelői eszménye, a magyar társadalom lassú széthullása, irrális életszemlélete és szociális felelőtlensége stb. stb.) felülről, az egyetemes magyar oktatás és nevelésügy korszerű egybehangolásával lehet megoldani. Ezeknek a kérdéseknek elvszerű felfejtését reméljük és várjuk a M. Sz.-tól. A humanista gimnázium — és a tudományos felsőoktatásról írott cikkek európain magyar szellemisége, a kérdés ezerágú vonatkozásainak folyóiratunk hasábjain megcsillanó problémaérzése szinte közóhajjá teszi ennek a művelődés-politikai és társadalom-etikai synthesisnek vázolását.¹

Amint a latin nyelvet védelmező írásokat az európai humanitás gondolata vezérli, sajátos magyar értékeink aggódo szeretete sugárzik az anyanyelvünk, nemzeti irodalmunk középiskolai vonatkozásairól megjelent cikkekből. *Eckhardt Sándor* (*A magyar nyelv* II. 373—375.) panaszolva írja, hogy a klasszikus nyelvek krízise mellett nem vesszük észre, milyen nagy a baj saját drága anyanyelvünkkel is.

Sehol egy ötlet, nyoma sincs a könnyebbségnek. A tudósok csarnokában sincs különül. A baj csak ott kezdődhetett, ahol a nyelv kultuszát olthatnák az emberek: az iskolában. Itt nem tanítottak szép szabad szóra, a szavak, kifejezések kultuszára. Nem volt rá eset, hogy a tanár közös munkában széjjelboncoljon egy-egy szép lapot, nyelv, szavak, kifejezések, stílus szempontjából. A latin országok már régen nem a „quid“, hanem a „quomodo“ szempontjait követik ezen a területen. Minálunk a magyar irodalmi kivonatok, közhelyekben szintelen méltatások eredménye, hogy a magyar középosztály nyelvén kívül él.

A közönség felületes és nyelvrontó nyelvtanellenes felfogásával hadakozik *Eckhardt* másik cikke: *Kell-e nyelvtan?* (V. 24—29.)

Kifogásolja a magyar középiskola polyglott-törekvéseit, illetve az idegen nyelvek túlzott támogatását. Ezeknek mindenáron való kultusza, mely csak külsőségeket hoz létre, határozottan a balkáni, vagy gyarmati kultúra jellemző sajátága. Az eredményességhez nem kell sem radikális, sem költséges megoldás: lényegesen jobban fizetett tanári kar, kisebb tanuló számú osztályok, szigorúbb tanári és középiskolai vizsgarend, stb., de semmiképpen a nyelvtan eltörlésének ideig-óráig népszerűsítő, de az egyetemes nemzeti kultúrára annál károsabb eszköze.

Sok érdekes szempontot ad *Schöpflin Aladár*: *Irodalom és iskola* címen (III. 170—172.) a középiskolai irodalom-tanítás kérdéséhez az íróember, illetőleg az élőirodalom szempontjából.

A papirosadatok mellett ijedten kell látni, hogy középosztályunk irodalmi ízlése és ítélőképesége, művészi igénye egyáltalában nem áll arányban az irodalmi studiumra pazarolt idővel és vesződéssel. Ez irodalmi életünk legnagyobb baja és a magasabb szférákba való fejlődés legsúlyosabb akadály. Az irodalmat az írók csinálják ugyan, de a közönség hatása alatt. Társadalmunk műveltjei csakis abban az életkorban olvassák az irodalom csúcspontján álló könyveket, amikor azokat még meg se tudják érteni. Az olvasók készségét épügy kellene fejleszteni, amint a zenei

¹ Különös örömről szolgál *Afra Nagy Jánosnak* időközben megjelent értékes cikke: *Ifjúságunk a gyakorlati élet pályákon* (XXIX. 223—231 II), mely szinte igazolása a fentieknek.

hallást csiszolta a társadalmi zenekultúra. Ez az értelmes, zeneileg érzékeny és lelkesedni tudó közönség a bázisa a szépen virágzó és fejlődő zenei életnek. Sajnos, ilyen irodalmi bázisunk nincsen. A magyar könyv-produkció minősége folyton és erősen sínyleti ezt a bázisatlanságot. Ezt szüntesse meg az iskola. Tanítsa meg az embereket olvasni. Mennél több embert mennél jobban. Erre a célra kell az egész irodalmi tanításnak az elemi iskolától kezdve az egyetemig koncentrálnia.

A magyar nyelv és irodalom kérdésének egészen gyakorlati szempontú tárgyalását adja, egyben a célravezető eszközöket is felsorakoztatja *Bence István* (*A magyar nyelv középiskoláinkban*. XXIII. 161—169.)

Az 1883. évi tanterv és utasítás a maga idejében nagyszerűen oldotta meg a magyar nyelv és irodalom-tanítás szempontjait. Ma ez sok helyen átalakításra szorul. Nyelvkultúránk nincs, gyökérből fakadt fővárosunk sincs, amely irányítója lenne nyelvünk életének. A tantervi utasítások célkitűzése helyes, de az elméleti anyag kevésbé szerencsés. Nem veszi figyelembe a fiatal lélek fejlődési fokozatait. A nyelvtani anyag mai formájában kívül esik a gyerek érdeklődési körén. Később túlsok a rendszer, időelőtti elmélet. A megkövetelt műveket nem bírják kellően feldolgozni, sokszor még elolvasni sem. A tanárképzés nem nézi a magyar-szakos jövőendő tanítói feladatait. Egy lélekutáni alapokra helyezett, fokozatosan bővülő elméletet kell a mai merev rendszerezés helyébe állítani. Az óraszámot fel kell emelni. A tanárképzés ezen a területen is bővíljön a gyermek-pszichológiával. Meg kell írni a magyar nyelvi-oktatás módszertanát. Tudományos közérdeklődést kell támasztani e kérdés iránt.

A magyar irodalom kérdéseiben különleges helyet kap Arany János. *Balogh József* az olasz *Lettura de Dante* mintájára intézményesen akarja közönségünket Arany műveinek megbecsülésére nevelni, hisz az érettségi után a Toldin kívül alig ismer valamit intelligenciánk Arany műveiből. (*Arany János kultusza* I. 413—415.) *Kerecsényi Dezső* (*Az Arany évforduló után* XVII. 249—255.) sajnálattal állapítja meg a jubileumi megemlékezések szegénységét s az akkori Arany-cikkekkel kapcsolatban ír a mai magyar irodalmi közízlésben élő Aranyról, az ezt a képet továbbadó iskoláról.

Semmiféle intézményes nevelés se mondhat le arról, hogy egy költő műveiben ne válogathasson s ne azokat az alkotásokat állítsa elsőül növendékei elé, melyekben legkevesebb az alkotásban vajdó lélek rándulása, viszont az alkalom meg több arra, hogy az irodalomszemlélet és ízlés tudatosítását — művészi és erkölcsi területen egyaránt — elvégezhesse. Lehet, sőt nagyon is valószínű, hogy a tudomány és az iskola ezt a munkáját nem jól végezte, lehet, hogy a tudomány iskolás igénytelenséggel dolgozott, az iskola meg a tudomány szárazságával, de Arany mintaadó és nevelő voltának hangsúlyozásában igaz és szükséges alapelveket állított fel a maga számára.

Az irodalom-tanításról, valamint az iskolai esztétikai nevelésről érdekes szempontokat ad *Glatz Károly*. (*Újból a középiskola* II. 285—289. *A képzőművészet iránti érzék nevelése az iskolában* III. 265—269.)

A középiskolai tantárgyak közül ezeken kívül más alig szerepel a M. Sz. írásaiban. Itt-ott sir fel egy-egy panaszos hang, amely a szakember fájo megjegyzéseiben egyetemesebb magyar értékek pusztulását siratja. Így *Szabó Pál Zoltán*: *Honismeretünk borzalmas hiányai* (XX.

274—276.) címmel keseregve állapítja meg, hogy mennyire nem ismerjük saját „házunk táját“ sem.

A honismeret is elősegítené a magyarság egymás megismerését, a sürgős magyar egységnek tartalommal való kitöltését. Honismereti tudatlanságunknak oka elsősorban a honismertető földrajz hiányos és rosszul keresztülvitt középiskolai tanításában, a szalmázó tankönyvekben rejlik. Ezen a téren is a magyar művelődésnek borzalmas megsemmisülését jelenti a tanárság anyagi és e révén kulturális leromlása. A britt diákot a világ minden tája fogadja, a svájci tanuló földjének minden részét megismeri: a magyar egyetemi hallgató tanárjelölt nyáron 3—4-es csoportban kedvezményes jeggyel, igazolvánnyal járhatná az országot, utazásáról beszámolót írna, rajzolna.

A középiskola helyzetének elvi kijelölése, bizonyos tárgyak központi-ságának hangsúlyozása mellett a középiskolai diákról és diáknak is van a M. Sz.-nek mondanivalója.

Az új idők új gyermekeinek olvasmányi érdeklődése többször foglalkoztatja a Magyar Szemle pedagógus íróit. L. *Ujvári Lajos: Mai gyermekirodalmunk* címen (XXV. 383—392.) azt az átalakulást mutatja, amelyet gyermekirodalmunknak meg kellett tenni a századforduló optimizmust hirdető alkotásaitól napjaink e nemű terméséig.

A realizmusra való törekvés az oka, hogy a történeti regény és elbeszélés kivesző félben van. Az újabb műveknek hősei nagyrészt gyermekek, az új idők fiai, talpraesettek, magabizók, sokat tanultak és láttak. Ez a rajz szinte teljesen földtől mentes, az eszmények elérhetetlen magasságába emelkedett. A realizmusra való törekvés, a problémalátás a formanyelvet is átformálta. Szinte mesterei a bonyolult mondanivaló egyszerű, világos, vonzó formába öntésének. Épígy a gyermekismeret is több a mai, mint a tegnapi íróban, aki egy kicsit mindig „felülről“ kezelte a gyermeket, amaz már embrenyi emberszámba veszi! A szak és írói készség fejlődésén kívül bizonyosan az is színezi ezen írók mondanivalóit, hogy a gyermek utolsó mentsvárunk, a forrón sóvárgott jobb jövő záloga.

A szerző nem marad meg ennek a belső elválkozásnak a rajzánál, amelyet sajnos a hivatalos iskolapolitika sok vonatkozásban még mindig nem akar tudomásul venni, hanem adatszerűen is nyomon kíséri: „*A diák olvasmányait*“ (XXVIII. 54—63.) Különböző fővárosi és vidéki iskoláktól beérkezett 2521 válaszlapon alapján próbál feleletet adni arra, hogy melyik egy-egy diák pillanatnyi legkedvesebb könyve, hetenként átlag hány könyvet olvas, az iskolai könyvtáron kívül tagja-e más könyvtárnak napjaink középiskolai tanulója.

Örvendetes, hogy fiaink túlnyomó többségének ízlése a sokfelől fenyegető kisértések ellenére sem romlott meg. Az időelött olvasott könyvek a koravén gyermeket megfosztják a fiús élményektől, az ifjúvá, majd férfiúvá fejlődés természetes menetétől. Sajnálkoznunk kell, hogy csaknem minden negyedik magyar diák szegődött a rossz könyvhöz. A helyes irányítás hiánya, fogyatékosága a legszomorúbb jelenség. Jobban kellene ismerni a gyermek kezén megforduló könyveket, de a közöttünk forgolódo gyermekek a lelkét is.

Sok értékes és érdekes diákpszichológiai megfigyelés és megjegyzés

élenkíti *Fábián Istvánnak* ugyanezen tárgyról írott egyéni hangú cikkét. (*Gimnazisták olvasmányai*. XXVI. 194—200.)

A diák kényszerítő eszköznek néz minden könyvet, amelyik az iskolával kapcsolatos és határozottan elkülöníti ezektől a maga szórakoztató olvasmányait. Kezdetben a szülői ház támogatásával szerzi meg ezen szórakoztató olvasmányát a hazafias, a jellemnevelő regényekben, vagy ismeretterjesztő kaland-leírásokban. Később a detektívregénnyel „saját lábára áll” és függetleníti magát a szülői háztól, meg az iskolától. Ez ma hamarabb történik, mint a háború előtt. A kamaszkor „Kétpengős” regénnyel elégti ki erotikus kíváncsiságát. A hetedik osztály vége felé kialakul az osztály társadalmi képe. A tömeg megbecsüli és elismeri az elitet, annál is inkább, mert tanulmányaiban minduntalan rászorul ennek támogatására. Tulajdonképpen az elitben szűnik meg a könyv jelzett kettőssége, mert a könyvben már nemcsak szórakoztatást, hanem okulást is keres a diáktársadalomnak ez a felső rétege. A régi és mai gimnazisták közt egyik legszembetűnőbb különbség az irodalmi érdeklődés hanyatlása, a tudományos művek iránti nagyobb vonzalom. Elsősorban a világproblémák érdeklik, másodsorban a magyarság kérdései. Az utóbbira egy-egy műveltebb tanár nyitja ki a szemüket. Néha egy-egy nemzetközi megnyilatkozás támasztja fel a kezdetben hazafias frázisokat ismétlő diákban a töprengő, problémalátó magyart. A gyermek játékszer-könyvéből az érettségizettnak útmutató barátja lesz. Ez a gimnázium nyolc évi munkájának eredménye.

A M. Sz. diákcikkeivel kapcsolatban nemcsak ilyen elméleti érdeklődésről számolhatunk be. Szinte páratlan gesztus volt, amikor a folyóirat vezetősége az ország érettségizett középiskolai tanulói között ezer jutalomkönyvet osztott szét, hogy a „nemzetnevelő célokat követő folyóirat és az egyetem felé törekvő ifjúság közt szellemi kapcsolatot teremtsen.” A viszonzásul kért beszámoló levelek szellemi képét *Kerecsényi Dezső* foglalta össze: *Középiskolások a magyar kérdésről* címen (XII. 418-429.)

A revízió pozitív útjairól igen kevesen adnak véleményt. Legnagyobb élményük a magyar falu műveltségi és anyagi elmaradottsága. A mai középosztály s vele a falu mai vezető rétege szerintük alkalmatlan a város és falu kapcsolatának megteremtésére. Úgy látszik, hogy az egyetlen terület, mely erkölcsi ideálok megvalósítását és a munka lehetőségét kínálja, a magyar falu. Véleményük van a középiskoláról, tanáraikról, oktató eljárásaikról. Döntő többsége van náluk a görögellenes mozgalomnak. A latin valamivel jobb bánásmódban részesül, bár az is eléggé megtéptottnak kerül ki kezük közül.

Ugyancsak az életbe kikerülő diákokról szól *TR: Az önképzőkörtől a szerkesztőségig* c. írása. (VI. 379—381). Az idősebb szerető testvér odahajlása, csalódásoktól visszatartó szeretete, a „nagy élet” reális képét is megmutató bölcsesség, a soha nem lankadó önképzés szükségességét hangoztató erkölcsi komolyság jellemzi ezt a modernül rövid paranaezist.

Természetesnek találjuk, hogy a középiskolával foglalkozó cikkekben sok utalást találunk ennek az intézménynek munkásaira, a középiskolai tanárookra vonatkozóan. Szinte alig van olyan írás, amelyik valamiféle vonatkozásban meg ne emlékeznék róluk. Ezeknek a rövid rámutatásoknak hangja csaknem „unisono” állapítja meg azt a már lassan-lassan megbélyegző színezetű közfelfogást, a tagadhatatlan tények egyszerű megállapítása nyomán, hogy ez a köztisztviselői réteg, amely a háború előtti

Magyarország polgári műveltségének hordozója, európaiságának hirdetője és hívője volt, és így minden hibája mellett is korigényeket tudott kielégíteni: mostoha sorsra jutott a jövő magyar élet szellemiségét lerakó „történelmi lendület” nem egész első két évtizedében. Felesleges lenne ezeknek a helyeknek adatszerű közlése, de örömmel állapítjuk meg, hogy a mai magyar szellemi élet vezetői ékesítik a panaszosok sorát. A középiskolai tanárság hálával könyvelheti el ezt a feléje csillanó szimpátiát, amelynek minden akadémikus jellege mellett is különös értéket ad az, hogy a tanárság ellenszinte intézményesen folyó újságciikkháborúban mutatta meg erkölcsi erejét, továbbá, hogy nagyrészt kollégialis kiállásról van szó a boldog beérkezettek részéről a sokszor némaságra kárhoztatott támadott mellett. Ez a foglalkozási ág lassan-lassan kénytelen elviselni, hogy éppen a maga portáján kapjon legkevesebb elismerést és éppen azoktól a szerencsésebb sorstársaktól, akik sietve levethették ennek — a magyar „társadalmon kívül rekedt” (Hóman—Szekfü 2. kiadás V. 555.) osztálynak iskolamesteri köntösét.

A lépten-nyomon előforduló megjegyzéseken kívül *Kerecsényi Dezső* két önálló cikkét kell idéznünk. „*Tudomány és középiskola*” címen (XV. 69—75.) A szakember féltő gondjával látja azt a hasadékot, amely az egyetem, mint tudományos intézet és a középiskola, mint ismeretközli szerv között támadt. Így megbomlott az a jótékony egymásrahatás, amely a századforduló nagy tanárnemzedékének működésében hozta meg a magyar tudományosság dús termését. Ez a komoly, tudományos elmélyülésében önmagára talált tanáriideál — könnyen és közhelyesséssel szokták ezt ma a középiskola célkitűzését devalváló szölamok fölöslegesnek bélyegezni — vetette meg önfeláldozó lelkesedésében és építő munkájában a magyar szaktudományok csaknem mindegyikének alapját.² Ha a magyar középiskolában lassan-lassan elhalványul a szolid tudásból áradó szellemi vezetés nevelő értéke, minden illetékes tényezőnek sürgető feladata egy olyan új tanáriideál pozitív megjelölése, amely a ma követelményeikhez alkalmazkodó nevelőiskola fókuszává tud lenni.³

²Hogy az ilyen „tanáros” elvont munka mennyire hálátlan volt mindig, hogy a magyar tudományosság mennyire nem lehetett, nem tudott az egyetemes magyarság élethalál kérdéseiben is jövőbe mutató figyelmeztetés, életet formáló akarat lenni tőle független „reális” körülmények miatt: Jancsó Benedek önmészto proféciaja mutatja. (*Szász Zsombor: Jancsó Benedek*. M. Sz. IX. 369—374.)

³Hogy milyen nehéz ezen a téren csak megnyugtatóan is egységes álláspontra jutni, éppen a M. Sz. cikkeiből próbáljuk nyomatékozni. Eckhardt S. A külföld és a magyar tudományos élet c. cikkében (VII. 85—90.) kifogásolja, hogy a tanárképző túlságosan megköti a jelöltek magánérdeklődését, leszállítja az idegen tudományos nívóját. — Holub József: Az egyetemi oktatás kérdéséhez c. hozzászólásában (III. 264—65.) szerencsésnek találja a tanárképzés 1924. XXVII. t. c. alapján történt megreformálását. Indokolatlan a szellemtudományok megrovása a tudományos haladás-tól elmaradt „iskolamesterekkel” szemben (Váczy P. Kultúrkatasztrófák. XX. 342—352.), hisz maguk a tanárok kérik a szaktudományok komoly eredményeinek pedagógiai-lag is felhasználható publikálását. V. ö. Kisparti: Középiskolai kérdések 99. l.

Míg a pozitívista szellemiség a maga képére és hasonlatosságára teremtette meg a magyar középiskolát, addig a modern szellemtudomány saját belső logikájától és problematikájától vezetettve csak másodsorban és egészen alárendelten enged abba olykor beleszólást pedagógikus érdekeknek. A tudós tanárt felszívta az egyetem, a receptív, állandóan tanuló tanártípust, az anyagi bajok állandósulása és a tanárság háború utáni speciális lefelé haladása akadályozza a tudományos fejlődés folyamába kerülni. Az iskola igyekezzék szaktudományunk eredményeit a maga pedagógiai nyelvére lefordítani és oktató nevelő munkájába felhasználni. De a szaktudósok se zárkózzanak el a középiskolák elől, ne csak kritikát gyakoroljanak, de irányító útmutatást is adjanak, ahogy ez Németországban, másutt is megvan. A továbbképző tanfolyamok szűkkörűek. Tudományos iskola találkozása oly pont lehet, melyen a megújuló egyetemes magyar kultúra szilárd talajt foghat a lába alá.

A magyar középiskolai tanárság kérdéseinek belső feszültsége színezi *Kerecsényi Dezső* másik cikkét: *A középiskolai tanárság*. (XXVIII. 151—160.) Az adatokba szürkített tények, a forma csiszoltságával kerdőzött sebek hovatovább évtizedek óta marják a magyar középiskolai tanárok lelkiismeretét és emberi sorsát. Sajnos eddig csak egyes részletmegállapításaira keletkezett visszhang, pedig a problémák tömött gazdagsága, a megoldást sóvárgó jóakarat megérdemelné, hogy ne csak „baráti kedvező szemekkel” olvassák szak-berkekben, hanem komoly, elveket és életet tisztító megbeszélés, megvitatás, életté testesedés járjon a nyomában legalább azoknál, akiket életsorsuk még hosszú-hosszú időre a magyar ugar magvetőinek rendelt.

A nemzeti, sőt az egész egyetemes emberi közösségnek nagy váradalmi vannak a középiskolától. A nevelés feladatának terhét a maga teljességében mind a ketten át is adták neki. Az iskola vállalta a sokszínű feladatot: nevelni akar szerető csalátagot, hithű lelket, jó honpolgárt és embert. Ennek a munkának végzői, a tanárok, szinte ismeretlenül élnek a nemzeti közvélemény előtt. Az érettségi találkozó alakította „szigorú, de igazságos” vagy „a figura” tanártípus mellett néha a társadalom is azzal az ideális arcképpel ajándékozza meg a tanárságot, amelyben ez oly szívesen szemléli önmagát. Az irodalomnak torzításait vagy lázadózva visszautasítja vagy tragikus személyiségének keretében visszahúzódnán rezignáltan tudomásul veszi. A mai ifjabb tanárnemzedék egy részének, mely világot járhatott, a várakozásokban is szemlélhetett és tanulhatott, szinte hihetetlen minőségbeli igényei vannak. Ezek nem elégíthetők ki bármilyen szépen hangzó, de lomtári szavakkal. Innen ennek a nemzedéknek elégedetlensége; igaz, hogy ez a kisebbség, de ez nem a magyar tanárság alsó színvonalán helyezkedik el. A változó idők sodrában a tanárság állandóan új és új módszertani kérdések felvételével próbálkozik. Ez a mester-ség titkaival való foglalkozás sokszor ötletszerű önigazolókat ad az eszmék rendezése és kritikai rostálása nélkül. A pszichológiai ismeretekben való gazdagodás és a gyermekhez való lehaoljniakarás szintén módosítani fogja a múlt századi görög — latin — német idealizmusba burkolt tanár szoborszerű képét. A nagy változásban egyelőre kevés a végérvényesen irányító szempont, a biztos megállást nyújtó alap. A középiskolai érték szempontjaiban a szekuláris eszmék és bizonyos ellenpólusok feszülése érezhető még akkor is, ha az iskolai tevékenység látszólagos nyugalomban már csak élettelenül zakatol. A nagy feladatok elvégzéséhez a tanárság belső erőinek magasra emelésével ki kell termelődni annak a tanár-elitnek, amely alkalmas a belső teendőik elvégzésére, teljességre törekvő emberségük mintaadó lehet befelé, a

szakszerű közösség felé, kifelé pedig a szellem hódító erejével taníthatja a munka megbecsülését.

Talán nem éreketlen egy-két vonással bemutatni a középiskola hatásának, tanárai szereplésének rajzát azon cikkek kapcsán, amelyek egy-egy magyar város „arcképét” próbálták összefoglalni. Csak sajnálhatjuk, hogy az utóbbi években mind ritkábban jelennek meg ilyen cikkek, pedig tudatosítói, kiegészítői nem egyszer éles elevenjére tapintói voltak egy-egy vidéki központ általános képének, ismeretlen problémáinak. *Szarka Géza Székesfehérvár keresztmetszeté*-ben (IX. 227—235.) sajnálattal állapítja meg, hogy nincs meg a városnak az a kultúrlendülete, amelyek multjánál, nagyságánál, Budapesthez való közelségénél fogva várhatnánk. Sok vidéki városról újra, meg újra el lehetne mondani mindazt, ami Fehérvár középiskolai tanáraitól olvasható.

Külön ki kell emelnünk a tanárság szerepét a város kultúreléletében. A cisztercita-rend tagjai rendjük és gimnáziumuk (1724) nagy multjánál és érdemeinél fogva domináns szerepet visznek. A főreáliskola, leánygimnázium és felsőkereskedelmi iskola tanárai a megélhetés súlyosbodó gondja ellenére ritka áldozatkésztséggel vállalják a közért való kultúrmunkát és a népművelést. Ehhez kétségtelen ösztönző ereje van a jobbára idegenből odaszakadt tanárság tekintély és talajszerző törekvésének is. Mindez azonban bizonyíték arra, hogy az intelligencia felfrissítése egy város életére időnként haszonnal jár.

Sok érdekes különbözőséget mutat a két nagy református iskola- városnak, Debrecennek és Sárospataknak szellemi „híradója”. Két országrész társadalmi rétegződése, kultúrfelfogása és története tükröződik ennek a két nagy Alma Mater-nek rajzában. *Hankiss János* eleven és lényegre mutató rajzát adja Debrecen kultúrájának. (V. 135—144).

Nagyon sok az érettségít tett kiscsajda, ezek megszakitatlan lánca egy-egy családon belül. Az iskola és a diák — különösen a Kollégium és a kollégiumi diák — nemcsak nagy becsületnek örvend a legegyszerűbb emberek között is, hanem a közönség különös szeretetének tárgya, a debreceni polgárok szívügye. A földművesgyermek hirtelen fellendülését a magasabb társadalmi polcra előkészíti az „eltemetett” sok-sok érettségi. Iskolázás és az eleven műveltség persze nem ugyanaz és az érettségi sokszor igazán „el van temetve”. Ennek egyik oka, hogy Debrecen és környéke mindig a legmagasabbra tartott, a legelméletibb iskolatípushoz ragaszkodott. Így az úr az iskolai műveltség s a civis élete és foglalkozása közt a lehető legnagyobb léven, az iskola vajmi kevésszer nyomhatta rá bélyegét az életre. A gimnázium megkedvelésének okai közt szerepel a latin nyelvhez való ragaszkodás, mely a vidéki fősgyökeres, ősi jogrendszerének levegőjében lélegző magyarságnál természetesen volt. Nagy szerepe van a humanisztikus gimnázium elterjedésében a diákok gazdasági helyzetének is, mert a Kollégium internátusi ellátása a gimnáziumba járással van egybekötve.

A magyar protestantizmus sok szép hagyományát érezteti *Trócsányi Zoltán* cikke *Sárospatak és főiskolájáról*. (VI. 21—29.)

Sárospatak nem lett igazán iskolaváros nemcsak külföldi, de még csak északmagyarországi értelemben sem. A lakosság élete tipikusan kisvárosi élet, amelynek a kuruchagyományok adnak egyéni szint. Az egyetemi végzettségűek, vagy érettségizettek társadalmában a legnagyobb tekintélye Patakon ma is a tanárnak van, nem úgy,

mint más vidéki városban, ahol a vagyonos gazda lenézi a szerény fixjavadalmazású tanárt. A főiskola a tiszáninneni református egyházkerület intelligenciájának kibocsátója, diákjai ennek kis egzisztenciájú lakosságából sereglének. Ezek előtt az iskolában tovább hirdetik a szegénységet, alázatosságot, lemondást, puritánságot, az egész iskola szelleme a gimnázium legalsóbb osztályaitól kezdve majdnem oly szigorú és vallásos, mint a katolikus szeminárium. A politikai község-város azonban idegen világ a főiskolával szemben. A gazdagyerek nem igen megy a főiskolára, mert nincs meg a társadalmi előretörés ösztöne a lakosságban. Ebben nem a demokratikus főiskola a gátló ok, hanem a nép tisztelete oly életforma iránt, amelyre vágyakoznia, törnie neki nem illik. A szegények iskolája és a szegény község közt nincs meg a harmónia és így a nagyhatású főiskolának a saját városára nem volt hatása. A nép ma is szegény, s itt nyoma sincs a saját zsírjába fulladó alföldi gazdaosztálynak.

A M. Sz. egyik nagy törekvése, hogy a magyar értelmiséget ránevelje a kisebbségi kérdés európai szemléletére, a kisebbségi magyarság sorsának eleven átértésére. Természetes, hogy figyelme kiterjed a megszállott területi középiskolák életére is. *Barabás Endre: A magyar iskolák a román uralom alatt c.* (IV. 143–150.) ismerteti a román államhatalom erőszakos, törvénytelen és bizantinus furfanggal végrehajtott kultúrhadjáratát a kisebbségi, felekezeti és magániskolák ellen. Az erdélyi magyarság és az államalkotó román elemek közt a „helyes” műveltségi arányt akarja szabályozni az u. n. baccalaureátusi törvény, amely nem más, mint a kisebbségi abiturientiensek „*numerus clausus*”-a.

Lehet írói egyéniség dolga, de a változott viszonyok kiábrándított következménye is, hogy ez a leíró hang a középiskola nemzetnevelő küldetésének filozófiájára emelkedik és a magyar középosztály kultúrérzéketlenségének sötét rajzává komorul *Borsody István: A csehszlovákiai magyar iskolaügy-ről* írott beszámolójában (XV. 168–178.)

Sajnos, a vezetésre hivatottak sem rendelkeznek kellő állásfoglalással, sőt figyelemmel se saját kisebbségi létproblémájuk iránt. Már azok is szlovák iskolába küldik gyermekeiket, akik az összeomlás után csonkamagyarországi iskolába járatják őket. A vagyonosabb osztályok ma inkább a német iskolákat pártolják. A magyar iskoláknak nincs kisebbségi kultúrpolitikai koncepciójuk. A magyar társadalom kultúr-szervezetlensége tükröződik a magyar iskolák szellemtelenségében. Nem érheti vád az állami magyar iskolákat, amíg a függetlenebb társadalmi tényezők nem tudniak összefüggő kultúrmozgalmat elindítani. Nincs meg a tanári karok szellemi homogenitása. Minél magasabb oktatási fokhoz érünk, annál előnytelenebb a magyar iskolaügy állása. A magyar középiskolában rakódnak le azok az etikai és kulturális alapok, amelyből a legfontosabb társadalmi réteg: a középosztály táplálkozik. Viszont éppen a régi magyar középosztály hanyagolja el leggyakrabban a magyar iskoláztatást; a tanulók 70–80 %-a paraszti, munkás és kispolgári családok gyermekeiből kerül ki. Még ha számbavesszük is e réteg megfogyatkozását, akkor se tagadható, hogy e százalékarány kifejezi a magyar intelligens szülő felelőtlen mentalitását. Nem él a csehszlovákiai kisebbségi magyarság egyedei fölött a magyar szellem összefogó hullámlása. Magyar kultúrpolgárság és csehszlovák állampolgárság így lett a kisebbség legkényesebb problémájává.

A középiskola mint művelődési intézmény még szaklapokban se kapott a M. Sz.-hez hasonlóan sokoldalú megvilágítást. Talán még fontosabb, hogy folyóiratunk csaknem valamennyi ilyenirányú tájékoztatását

a művelődési eszmények őszinte megbecsülése sugallja. Innen ezeknek a cikkeknek elmélyült komolysága, emelkedett elvszerűsége és példamutató tárgyalási módja. A komoly kritikai hangba ennyi és ilyen meleg baráti figyelmet csak a polgári művelődés hite sugárzott valamikor erre a sokszor és sokféleképen teherpróbára állított iskolára. Egyik másik megnyilatkozás szinte visszaadja a gimnáziumnak önmagában való hitét, amikor pedig közéleti hatalmasságok kérésére hatásokért sokszor bizony felelőtlenül kezelték a magyar társadalom újabbkori történetének ezt a nem hibátlan, de minden esetre legszélesebb humánus szervezetét.

Az amúgy is széteső, az egész embertől, mint központi gondolattól elrugaszkodott iskolába nem szabad bevezetni a felnőtté válás napi lázas életének termékeit. A napilap témái és szempontjai nem egyeztetetők össze az iskolaköteles hűvösségével, tárgyilagosságával. Jól tudjuk, hogy ez az „eszmei magaslat” szinte elérhetetlen cél, de, hogy ennek a délibábnak az iskola és tanár előtt szüntelenül ott kell lebegnie, ahhoz kétség nem férhet... — írja *Balogh József*. — (*A hírlap az iskolában*. — II. 370—373.)

Jó lenne, ha az ilyen iskolai témáról nyilatkozók — szóban és írásban egyaránt — megszívelnék azt a jóakarató figyelmzettetést, amely tíz év távlatából oly annyira a „mának” szól.

Miért nem veszik figyelembe egy általánosabb, a közösség és az egyén, iskola, tanár és tanuló érdekeit egyformán ápoló emberiség tekinteteit?... Nem ügyelhetnének maguk a hírlapok, újságírótestületek arra, hogy a sajtónak és az iskolának egymáshoz való viszonya a régi „tanbetyár”-stílus édeskésre modernizált mérgezett-törös módszerei helyett egy szebb és meggondoltabb emberiség elvei szerint alakuljon?... Nem képzelhető-e a sajtótörvénynek olyan novelláris kiegészítése, amely bizonyos fokig óvatossá tehetné az iskola erkölcsi hitelét akaratlanul is rontó újságcikkírókat? (*Q: Sajtó és iskola*. II. 187—188.)

Annál nagyobb a M. Sz. ilyenmű cikkeinek értéke és méltánylandó a gazdag és sokoldalú tárgyalás, mert a szerkesztők nagyon is nyílt szemmel látják, mennyire visszhang nélkül maradnak az ilyenfajta írások másutt is, de különösen a kultúrfőlényes magyar parlagon.

A művelődéspolitikai problémát... elég meglepően a szakkörök szaktémájának tekinteti mindenki s nemcsak érdeklődését vonja meg e problémáktól, hanem rokonérzését is. Mig az állami igazgatásnak szinte minden más ágazata beléfonódott polgárainak mindennapi életébe, addig a művelődéspolitikai tényezői — egyetem, iskola, gyűjtemények — izoláltan állnak, közvélemény akkor se alakul ki körülöttük, ha a nemzet szellemi életének lényegét érintik. (*Balogh József: A magyar közkönyvtárak*. — IX. 328.)

A M. Sz. hitvallásszerűen vállalta és végzi a magyar közműveltség minél szélesebb, minél mélyebb terjesztését. Ezen az úton a legnagyobb magyar tanító, Széchenyi nyomdokain halad. Világító példája megkönynyíti és hívőbbé teszi a magyar katedrák napszámosainak jövőtépitő munkáját.

Dr. Ébner János.

Önálló gazdasági népiskolák

A gazdasági népoktatás e fontos iskolaféleségét kevesen ismerik. Úgy véljük, hasznos szolgálatot teszünk, ha ez iskolákat, valamint működésüket az alábbiakban ismertetjük.

1.) Az iskolák szervezete.

A 12—15 éves tanköteleseknek gazdasági oktatását az 1868. évi XXXVIII. tc. 50. és 55. §-ai alapján kiadott 66.569/1902. sz. utasítás két módozattal oldotta meg. Kisebb községekben és kevés tanulólétszám esetén: az elemi népiskolával kapcsolatosan szervezett és folyóiratunk mult számában ismertetett gazdasági irányú továbbképző népiskolákban, a nagyobb tanulólétszámú községekben pedig: a külön megszervezett, saját tantermével, nagyobb gyakorlóterülettel és felszerelésekkel, valamint főhivatású tanerőkkel ellátott gazdasági népiskolákban. Az 1921. évi XXX. tc.-ben e nagyobb iskolák: *Önálló gazdasági népiskola* elnevezéssel vannak megjelölve.

A kötelező gazdasági népoktatás gondolata a magyar nemzet 1000 éves fennállásának jubileuma alkalmával, az 1896. évben nyert csak megvalósítást. Az első gazdasági népiskolákat pedig 1898. évben szervezték meg. A legfiatalabb iskola 1931. évben létesült. 1914. évben 87 iskola volt az országban, Trianon után számuk 47-re esett. Jelenleg 52 ilyenmű iskola működik.

Az önálló gazdasági népiskolákba való járás kötelező mindazokra a 12. évet betöltött és elemi iskolát végzett tanulókra, akik valamely közép- vagy középfokú iskolában tanulmányaikat nem folytatják. Ha a községben iparostanonc iskola nincs, a tanoncok is kötelező tanítványai az önálló gazdasági népiskolának. Az 1935/36. tanévben azonban ez iskolákban csak 20—25 tanonc volt beírva.

A tanulók az iskolázás szigorítására vonatkozó törvény és végrehajtási utasítása alapján a téli félévben heti 10, a nyáriban pedig heti 5 órai oktatásban részesülnek. Ezenkívül kötelesek az iskolában rendezett háziipari, háztartási, kézimunka stb. tanfolyamokon is résztvenni, ezzel gyakorlati készségüket fejleszteni.

Tanterv szerint a téli félévben (nov.—márc.) hittan tanítására osztályonként heti 1, a közismereti tárgyakra heti 4, a gazdaságiakra pedig heti 5 órai tanítás fordítandó. A nyári félévben a heti óraszám osztályonként 5, amely teljes egészében a gazdasági tárgyak tanítására esik. A tanítás súlypontja tehát a mezőgazdasági tárgyak oktatására tejed, de a közismereti tárgyak is gazdasági vonatkozásban taníttatnak ez iskolákban.

Gazdasági tárgyak: általános és részletes növénytermesztés, a kertészet minden ága, általános és részletes állattenyésztés, gazdaságberendezés, építészet, számvitel, háziipar; leányoknak ezeken kívül háztartástan és női kézimunkázás. A közismereti tárgyak súlypontja az egészségtan, számtan és az állampolgári ismeretek tanítására esik.

Az oktatást főhivatású tanerők végzik, akik a tanítói oklevél meg-

szerzése után a gazdasági szaktanító-(nő) képző intézetet vagy valamelyik gazdasági akadémiát végezték el. A tanerők valamennyien államiak. A hitoktatást az illető hitfelekezetek lelkészei, egyes helyeken pedig külön hitoktatók teljesítik.

Az önálló gazdasági népiskolák kimondottan a magyar viszonyokból és kívánalmakból létrejött oktatási intézmények. Ilyenmű iskola más államokban nincs. A bolgárok, németek és az angolok ez iskolákat tanulmányozva, a saját különleges viszonyaikhoz szabott szervezettel létesítettek ugyan a tankötelesekorúak számára gazdasági iskolákat, de az elsőbbséget és a célszerűséget a mi iskoláinktól el nem vitathatják. Ez iskolaféleségnek báró Wlassics Gyula kultuszminiszter és kiváló munkatársa, Halász Ferenc miniszteri tanácsos voltak a megteremtői. Legszebb fejlődést gróf Klebelsberg Kunó minisztersége alatt érték el.

Az önálló gazdasági népiskolák szervezetére és jellemzésére az alábbi adatok szolgálnak: Az iskola a tankötelezettségen alapul, ami tanítványainak állandó nagy számát biztosítja. Teljesen ingyenes, a tanulók beíratási vagy tandíjat nem fizetnek, így taníttatásuk a szülőknek költséggel nem jár. Az iskolafenntartó számára sem jelent a nagyszámú tanköteles gazdasági iskoláztatása érezhető kiadást, mert a beállított gyakorlóterület jövedelme minden dologi kiadást fedez. A tanulók iskolabárájuk mellett meghagyatnak a szülői környezetükben. Az iskola tehát nem nevel álláskeresőket, mert a végzett tanulók otthon, földmivelői és háztartási foglalkozásokban maradnak. Kedvezően oldja meg a fiúk gyakorlati oktatását és munkára való nevelését, mert mezőgazdálkodása, kertészete, állattenyésztése, háziipari tanfolyamai stb. a földmivelők jövő élethivatásának előkészítésére vannak alapozva és berendezve. A leánytanulók szempontjából ez még inkább kiemelkedik, tudva azt, hogy a földmivelő- és kisközle leányoknak alig van olyan iskolájuk, ahol a kertészet és baromfitenyésztés, háztartás és női kézimunkázás, stb. tudni-valóit, mint jövő életfoglalkozásuk teendőit kellő gyakorlatiassággal el-sajátíthatassák.

Az önálló gazdasági népiskolák 3 évfolyamosak és osztottak. Rend-szerint tehát 3 fiú és ugyanennyi leányosztállyal rendelkeznek. Tanítás az iskolákban minden hétköznapon folyik. A nagyobb tanulólétszámú iskolák párhuzamosított osztályokkal működnek. Több iskolában 15—16 osztály, sőt 19—20 osztály, ezen felül 3—4 tanfolyami csoport van. Egy-egy osztályban legalább 20, legfeljebb azonban 50 feljáró tanuló lehet. Egész tanéven át egy tanuló átlag 80 félnapon 280—300 órai oktatás-ban részesül.

Az önálló gazdasági népiskolákat előzetes tárgyalás alapján a po-litikai községek szervezik meg és állítják fel. A szükséges tanügyi- és gazdasági épületeket, az élő- és holtleltári felszereléseket, valamint az előírt gyakorlóterületet az illető községek adják, de ehhez rendesen állam-ségélyt kapnak. Egy-egy önálló gazdasági népiskola építése, felszerelése és gyakorlóterülettel való ellátása 80—100.000 P. értéket jelent és igényel a gazdasági népoktatás számára. A gyakorlóterületek tiszta jövedel-méből 20 % a kezelést végző tanerők illetménye, 80 %-a pedig az iskolafenntartó községké, amit a dologi kiadások fedezetére és további

beruházásokra fordítanak. Vannak jól felszerelt régebbi iskolák, amelyek minden dologi és fenntartási kiadásukat a gyakorlóterület jövedelméből látják el és a községektől hozzájárulást nem igényelnek. Néhány iskola jövedelmi feleslegét már az iskolafenntartónak fizeti be.

Az 52 önálló gazdasági népiskola közül 21 állami, 31 pedig községi jellegű. Az államiak a tanügyi kiadások (fűtés, takarítás stb.) költségeire kisebb-nagyobb államsegélyt kaphatnak, amíg a községi jellegű iskolák ebbeli szükségletüket a gyakorlóterület jövedelméből, egyesek pedig részben még a község hozzájárulásából fedezik. 1936 évben 11 iskola sem községi, sem pedig állami hozzájárulást nem kapott, 26 iskola államsegélyt, 28 községi hozzájárulást, 13 pedig mindkettőt élvezte, legkevesebb 90 P. évi összegben.

Az iskolák az 1935. VI. tc. rendelkezései alapján a kir. tanfelügyelőség hatáskörében vannak. A közismereti tárgyak és a nevelési eredmények ellenőrzését kir. tanfelügyelő közvetlen iskolalátogatásokkal végzi, az agrárpedagógiai nevelést, a gazdasági tárgyak tanítását és a gyakorlóterület kezelését eddig a gazdasági népiskolák országos szakfelügyelője, a folyó tanévtől kezdve szaktanulmányi felügyelők teljesítik.

Habár a mostani közzgazdasági helyzetben új iskolák szervezése és a meglevők fejlesztése részben szünetel is, mert az állami költségvetésben ez iskolák hasznos beruházására évekig fedezet nem volt beállítva, a vallás- és közoktatásügyi minisztérium új tanterv és számviteli utasítás küszöbön álló kiadásával fejleszti ez iskolák működési eredményeit.

A községek és városok állandóan kérik az önálló gazdasági népiskolák szervezését és felállítását. A lefolytatott előzetes tárgyalások alapján előkészítést is nyert több új iskola megszervezése, de a megoldáshoz az államháztartás és községek pénzügyi viszonyai jelenleg nem alkalmasak.

2.) Az iskolák tanerői.

Az 1936/37. tanévben az önálló gazdasági népiskolákban a hitoktatókon kívül 92 férfi és 103 nő, összesen 195 tanerő működött. Ezek közül 191-nek gazd. szaktanítói (női), többnek közülük polgári isk. tanári, néhánynak közzgazd. egyetemi képzettsége is van. A férfi tanerők 2/5-e okleveles gazda. A közismereti tárgyak és a méhészet tanítására 3 iskolában ideiglenesen 4 olyan tanerő is működik, akik az elemi népiskolai státusz tagjai. Az iskolákban tanítást végző 191 gazd. szaktanító (-nő) közül 1937. évi január hó 1-én 139 rendes, kinevezett, 14 helyettes és 38 óraadó tanerő volt. A létszám 72,7%-a tehát rendes, kinevezett, 27,3%-a pedig helyettes és óraadó. A tanerők vallás tekintetében 66%-ban katolikusok, 24%-uk református, 9%-uk evangélikus, 1%-uk pedig unitárius.

A tanerők munkabeosztása a tanításokon kívül a gyakorlóterületek kezelésére, tanfolyamok vezetésére, irodai és ügyeletes szolgálatra és a vagyonkezeléssel kapcsolatos teendők végzésére oszthatók. A tanítási elfoglaltság a nyári és téli félév szerint változik ugyan, de hetenkint 15-32 órát, a tanfolyami 4-18 órát, az irodai és gazdasági ügyeletesség heti 16-24-et, végül egyéb elfoglaltság 4-10 órát tesz ki. Igazgatók

átlag heti 60, szaktanítók (nők) pedig átlag heti 50 órában vannak elfoglalva.

Az iskolák közül 13 csak 2 tanerős, 11 iskola 3, 17 pedig 4 tanerős. 5 és 6 tanerős 4—4 iskolában, 7—8—9 tanerős pedig csak 1—1 iskolában működik.

A tanerők elfoglaltsága igen terhes és fárasztó, különösen a két tanerős iskolákban. Igazolhatja ezt az a körülmény is, hogy gazd. szaktanító még csak egy akadt, aki 40 éves szolgálattal mehetett nyugdíjba, de csakis úgy, hogy ez is előzőleg több évig az elemiben működött. A többiek időelőtt — mondhatni — kidőlnek a munkából s kerülnek nyugellátásra.

A gazd. szaktanítók illetménye alig különbözik az elemi iskolai státusétól. A különbség csak az, hogy azok, akik néptanítói oklevéllel mennek az elemihez, 30 éves szolgálat után 10 % -ban juthatnak a VII. fizetési osztályba, a gazd. szaktanítók (nők) pedig a külön 2—3 éves gazd. képesítés megszerzése és terhes szolgálatuk jutalmául már 30 éves működés után, — ha ugyanis megélik, — mindannyian a VII. fizetési osztályba kerülhetnek és abban is maradhatnak.

A terhes elfoglaltság, a megnehezített kinevezési és előlépési lehetőség, nemkülönben a nehézményezett illetmény okozója annak, hogy a pályára a férfiak alig jönnek, a képzés évek óta mondhatni szünetel, különösen pedig, hogy az utóbbi hónapokban négyen is otthagyták a státust és máshol kerestek a mai nehéz elhelyezkedési viszonyok között könnyebb és jobb megélhetést. Állástalan gazd. szaktanító egyáltalán nem létezik.

3.) Az iskola tanulói.

Az 52 gazdasági népiskolába az 1936/37 tanévben 10.670 fiú és 13.294 leány, összesen 23.964 tanuló iratkozott be 1936 év december 31-ig. Egy iskolára átlag 461, egy tanerőre pedig 122 beiratkozott tanuló jut. A beiratkozott tanulók közül csak 8910 fiú és 11.677 leány, összesen 20.587 tanuló látogatja jelenleg az iskolákat, mert 3377 tanuló elköltözés, más iskolába lépés, betegség, stb. okokból már kimaradt. A beiratkozott tanulóknak tehát 85·9 % -a tényleges iskolábajáró, míg 14·1 % -uk pedig kimaradt az iskolákból. A felmentés és kimaradás oka különösen a tanulók szüleinek lakóhelyváltozása (tanyákra való kiköltözés). A múlt, 1935/36 tanévben beírt 24.596 tanuló közül vizsgán jelen volt 19.328 növendék, vagyis 78·5 %, tanév közben kimaradt 5268 tanuló, a beírtak 21·5 % -a.

Az iskolák tanulólétszáma érdekese megvilágítást nyújt az alábbi kimutatás, amely a legutóbbi évek adatait tárja fel. Beiratkozott tanuló volt :

1925/26 tanévben	22 031
1926/27	21 919
1927/28	20 439
1928/29	16 569
1929/30	13 929
1930/31	11 929

1931/32	„	16'044
1932/33	„	19'746
1933/34	„	24'332
1934/35	„	25'181
1935/36	„	24'598
1936/37	„	23'964 (dec. 31-ig).

A háborús évek születési csökkenése, amely a 12—15 évesek 1929—1931/32 tanévi beiratkozásában feltűnik, az önálló gazdasági népiskolákban is erősen érezte hatását.

Az 1935/36 tanévet végzett 19'328 tanulóból egy iskolára átlag 371 növendék jutott. E tanulólétszámot egyes iskolák jóval felülmúlták. Így pl. a debreceniek 1000-et meghaladó tanulólétszámot tanítottak. 200-nál kevesebb tanulója csak 9 iskolának volt.

Az iskolába járó tanulókból egy tanerőre ugyancsak az 1935/36 tanévben 101 növendék jutott. Vannak iskolák, amelyekben a létszám 125—167-ig terjed, míg 29 iskola tanerői a fenti átlagot nem érték el.

Előképzettség tekintetében az iskolák helyzete évről-évre javul. Az 1921: XXX. tc. életbeléptetése előtt a tanulók átlagos előképzettsége csak IV. elemi osztály volt. Már az 1935/36 tanévben a beiratkozottak 90 %-a VI. elemi vagy ezzel egyenrangú előképzettséggel rendelkezett. Javuló az arány a folyó tanévben is. Mintegy 3 %-ra tehető azoknak a tanulóknak a száma, akik IV. elemi után I.—III. polgári vagy gimnáziumi osztályt is végeztek.

A tanulók túlnyomó többsége magyar anyanyelvű, de vannak elvélve kivételek is. Így Békéscsabán a tanulók 61·5 %-a, Mészöberényben pedig 37·1 %-a kisebbségi anyanyelvű.

Vallási tekintetben az 1935/36 tanévben a tanulók megoszlása a következő volt: katolikus 54·8 %, református 40·4 %, evangélikus 3·7 %, más vallású 1·1 %.

A tanulókat 196 fiú, 251 leány, összesen 447 osztályban tanították. Egy iskolára átlag 8·5 osztály, egy osztályra pedig 43 tanévet is végzett tanuló jutott.

A tanulók statisztikájában feltűnő a leányok többsége. Ennek magyarázata az, hogy a szülők a fiúkat középiskolákban inkább tanítatják, mint a leányokat. Ipari pályára is több fiú megy, mint leány. A szülők a serdülő leánygyermekeket nem szívesen engedik ki a szülői ház hatása alól és az önálló gazdasági népiskolában a szegényebb sorsú társadalmi osztály igen megfelelő intézményt talál a leánygyermek nevelésére, házias és gyakorlati tanítására.

Az önálló gazdasági népiskolák tanulóinak szülei foglalkozás tekintetében többségben östermelők és ezzel kapcsolatos munkások. Aránylag kevés a közalkalmazott és iparos gyermeke. Ennél több a földmives, kisbérlet, gazdasági és kerti munkás. Jelentékeny számban szerepelnek, különösen a városi iskolákban a nincstelenek és proletár szülők gyermekei.

Az iskolát végzett tanulóknak többsége a szülői ház környezetében és a földmivelő foglalkozás keretében marad. A fiúk mintegy 5 %-a

ipari pályára megy, tanulmányait azonban más iskolákban alig 0.5 %-uk folytatja tovább.

4.) Az iskolák gyakorlóterülete és felszerelése.

Az önálló gazdasági népiskolák nagy gondot fordítanak a tanulók gyakorlati kiképzésére és arra a fontos követelményre, hogy az elméleti ismeretszerzést gyakorlati készségekkel kellően kiegészítsék. A tanulók ezért résztvesznek minden előforduló növénytermesztési, állattenyésztési munkában és tanfolyamokon, hogy a jövő élethivatásukra minél jobban előkészülhessenek, az iskolából kikerülve pedig szülőiknek hasznos segítői, idővel pedig ügyes földművelők és gazdaasszonyok legyenek.

A szemléleti és gyakorlati oktatás alapja és legfőbb biztosítója a jól felszerelt gyakorlóterület. E tekintetben a kíváncsi legalább 20 kat. holdban van megszabva. Az önálló gazd. népiskoláknak országos átlagban azonban 31.5 kat. holdas gyakorlóterületük van, amelyből 23.2 kat. hold saját, 8.3 kat. hold. bérelt földbirtok. Az iskoláknak 1936 évben 1213.8 kat. hold saját és 446.8 kat. hold bérelt, összesen 1660.6 kat. holdas gyakorlóterületük volt. Kisebb-nagyobb bérlettel a cselédség, az élő és holt leltár jobb kihasználása, de különösen a dologi szükségletek fedezhetése végett 18 iskola foglalkozott. A gyakorlóterületek nagysága a községek áldozatkészsége szerint különböző. Legkisebb terület 7.5 hold, legnagyobb, bérlettel 195 kat. hold. 20 holdnál kisebb területe még 10 iskolának, 40 kat. holdnál nagyobb pedig csak 7-nek van.

A gyakorlóterületeket a minisztérium által jóváhagyott üzemterv alapján kell berendezni, kezelni és hasznosítani. E tekintetben irányadók: a tanítási cél és az illető község lakosainak gazdálkodása. A gyakorlóterületekből ki-, illetve lekerekítve 61 kat. hold belsőség, 1127 hold szántóföld, 240 hold rét és legelő, 21 kat. hold konyhakert, 40 hold faiskola, 31 hold szőlő, 52 kat. hold. gyümölcsös és 88 kat. hold egyéb hasznosítási célra szolgáló terület.

Az iskolai gazdaságok a tanítási célon kívül a különféle nemesített vetőmagvakkal, konyhakerti, faiskolai és gyümölcssterményeikkel szoros kapcsolatot tartanak fenn községük piaci szükségletével és a kisgazdák vetőmag igényeivel. A vidéki és országos kiállításokon bemutatott terményeiket és állataikat számos kitüntetés érte. Vetőmagvakat nemcsak a hazai, de a külföldi magkereskedőknek is természetnek. A kísérleti területeiken a különféle trágyázási, vetési, művelési stb. bemutatókat végzik, így tanítványaikon kívül a felnőttek számára is érdekes és tanulságos szemléltető anyagot nyújtanak, a hivatalos kísérletügyi intézmények vidéki munkásságát pedig elősegítik.

Az iskolai gazdaságok természetesen el vannak látva a szükséges igás-, tenyésztés- és haszonállatokkal is. Az iskolák állatállománya 1936 évben 131 db. ló, 287 db. szarvasmarha, 427 db. sertés, 195 db. juh, 62 db. nyúl, 53 db. méhcsalád és 5306 db. baromfiból állott. A legtöbb iskola tenyésztőállatok és tojások értékesítése, apaállatok tartása, tejszövetkezetek szervezése révén fejlődési irányt adott már a község állattenyésztésének és kimélyítette e foglalkozásilag öntudatosságát.

Az önálló gazdasági népiskolákban 125 tan- és munkaterem, 36

háztartási konyha, összesen 198 oktatási helyiség áll a tanítások rendelkezésére. E számokból egy-egy iskolára kikerekítve átlag 4 helyiség jut. Az iskolák saját épületeikben végzik az oktatást. Van azonban még 4 olyan iskola is, amely összesen 11 bérelt és kölcsönként helyiségre szorul.

A tantermek bútorzata a szokásos iskolai padokból, szekrényekből és képekből áll. A padok méretezése a tanulók testnagyságához szabott. A szemléltetési eszközök, faliképek, rajzok, a közismereti és gazdasági oktatás szükségletei rendes kiegészítői az iskolai tantermeknek s összeállításukban erősen kidomborodik a mezőgazdasági jelleg.

A munkatermek berendezése már változatosabb, mert a fiúké a helyi viszonyokhoz igazodva fűz, fa, gyékény, szalma, cirok stb. feldolgozásra és ilyenmű tanfolyamokra, míg a leányoké inkább kézimunka, szabás, varrás, szövés stb. tanítására vannak ugyancsak a helyi viszonyok és az iskola anyagi erejéhez mérten berendezve és felszerelve. A háztartási konyha bútorzata lehetőleg egy mintaszerű családi konyha berendezését mutatja és több iskolában a tej feldolgozás céljaira is szolgál. Utóbbi helyiségeket az iskolák nemcsak a különféle tanfolyamokra, de igen gyakran az iskolai tanításokra is kényszerülnek felhasználni, hogy nagyszámú tanulóik elhelyezhetők legyenek.

Az oktatási helyiségek száma csak kevés iskolában elegendő. Legtöbb iskola ezért egész napon át igénybeveszi különösen a tan- és munkatermeket, sőt több helyen még az esti órákban is foglaltak a helyiségek. A meglevő iskolák még mintegy 80–100 tantermet igényelnek, hogy tanulóik oktatását célszerű beosztásban teljesíthessék. Egy oktatási helyiség építése 5–6000 pengőt, bútorzata és felszerelése pedig 1000–1500 pengőt igényel.

Tanügyi és ügyviteli célt szolgálnak a tantestületi szobák, irodák és szertár-helyiségek is, amelyek száma iskolánként 1–5-ig változik. De e téren is vannak még figyelemreméltó kívánalmak.

A szemléleti oktatás céljait szolgáló tanszer és gyűjteménytári felszerelés szerényebb vagy gazdagabb voltát az anyagi viszonyok és a tantervek rátermettsége szabályozza. Sok esetben szerepet játszik a rendelkezésre álló helyiségek száma és nagysága. Kőzet, talaj, műtrágya, vetőmag, védekezőszer, növényi betegségek és ellenségek stb. szertári felszerelése minden iskolának megvan. Ugyancsak rendelkeznek az iskolák a közismereti tárgyak tanításához szükséges történelmi, földrajzi, szám- és méréstani stb. eszközökkel is. Egyes iskolák gyűjteménytári felszerelése már nagy értéket képvisel. A tanügyi felszerelés fontos kelléke az iskola szak-, ifjúsági és segélyző könyvtára is. E téren nagyok az eltérések. Kisebb-nagyobb könyvtárral minden iskola rendelkezik, de akadnak 1000 kötetet meghaladó iskolai könyvtárak is.

Az iskolák közül 45-nek igazgatói, ezenkívül 15-nek tantestületi lakása van. Néhány iskola az igazgatóin kívül 2–3 tantestületi lakással is rendelkezik. Ezek szerint a tanterveknek csak egy része lakik az iskolákban és a gyakorlóterületén, a többsége lakbér ellenében a községben bérel lakást. A tantestületi lakások építkezése terén is még sok kíváncsolom van, amely csak a pénzügyi viszonyok javulásakor rendezhető. A tantermek és lakások építkezésében két irányzat szokásos. A helyi viszo-

nyokhoz mérten készültek egyesek főépületben, mások külön-külön. Vannak iskolák, ahol pavillonszerűen nemcsak az igazgatói lakás van külön-állón, de a fiúk és leányok oktatási helyiségei is külön-külön épületben nyertek elhelyezést. A tanügyi épületeket szén- és fáskamrák, pincék, sertés és baromfiólak, valamint egyéb szükségleti helyiségek is kiegészítik. Az 52 iskolának összesen 237 tanügyi épülete van, így egyre átlag 4–5 jut.

A gyakorlóterület gazdasági építkezése cselédlakásra és mellék-helyiségeire, istállókra, színekre, tengeri görékre, kifutókra és hasonló gazdasági szükségletekre terjed ki. Nagy szerepet játszik a mintaszerű trágyatelep. Néhány iskola virágházzal is rendelkezik. Az építkezések az iskolafenntartó áldozatkészsége és a gyakorlóterület nagysága, valamint jövedelmezősége szerint változnak. Átlag egy iskola 4 gazdasági épülettel rendelkezik, az összes ilyenmű épületek száma pedig 1936 évben 403 volt.

A gazdasági eszközök, szerszámok és gépek ugyancsak a gyakorlóterület nagyságához és az iskolák anyagi helyzetéhez méretezettek. Minden iskola el van látva a szükséges szántóföldi, kerti, állattenyésztési, magtári stb. eszközökkel, gépekkel és szerszámokkal. Egyes iskolák különösen figyelemreméltó holtleltári felszereléssel rendelkeznek.

Az önálló gazdasági népiskolák vagyonálladéka tehát tanügyi és gazdasági tagozatra osztott. A szorosan tanügyet illető telek, épületek, bútorok és felszerelések leltári értéke 1936 évben 2.285.146,49 P., melyből egy iskolára átlag 43.945 P. esik. A gazdasági vagyon összes leltári értéke 1.755.510,75 P., amely összegből átlag egy iskolára 33.760 P. jut. Az összes vagyonálladék értéke 4.040.657,24 P., amelyből egy iskolára átlag 77.705 P. esik. 100.000 pengőt meghaladó összvagyon-értéke 14 iskolának van.

Az iskolák vagyonálladékanak megállapításakor figyelembevételezett az a körülmény, hogy néhány helyen a gyakorlóterület értéke és telekkönyvi biztosítása még folyamatban van, így ez iskolák leltárában a telek-érték még nem szerepel teljes összegében. Ezeknek az iskoláknak aránylag alacsony összegű gazdasági vagyonát tehát az épület, az élő- és a holt leltári felszerelés értéke adja. Bérleti földek nem leltári értékek.

A gyakorlóterületek tiszta jövedelme természetszerűleg igen változó. Az 1936 gazdasági évet veszteséggel egy iskola sem zárta le. 5000 pengőt meghaladó tisztajövedelmet 2 iskola, 3 – 5000 pengőt 4, 2 – 3000 pengőt 7 iskola, 1 – 2000 pengőt 17 iskola, a többi 1000 pengőn aluli tisztajövedelmet ért el. Az iskolafenntartó részére beszolgáltatott jövedelmi részesedés legnagyobb összege 1500 P. volt.

5.) Az iskolák tevékenysége.

Az önálló gazdasági népiskolák működési eredményeit első sorban a nagy létszámú tanulószereg nevelési- és tanítási sikerei igazolják. Kevés intézményünk van, amelyre országos átlagban 371 tanévet végzett növendék jut. A tömegoktatás és nevelés terén az önálló gazdasági népiskolák tehát figyelemreméltó és kellő kihasználásban álló iskolaféleségek.

Az állampolgári nevelés és oktatás mellett igen fontos szerepet

töltenek be a mezőgazdasági ismeretek elméleti és gyakorlati tanításában is, mert minden tanulójukat egész tanéven át heti 5 órai gazdasági oktatásban részesítik. A gazdasági ismeretek terjesztése ez iskolák és 20.000-nyi tanulójuk révén nagyon is figyelemreméltó, az ország mezőgazdasági lakóinak művelődésében pedig nemcsak számottevő, de nagy fontosságú is. A nevelési és tanítási eredmények sikerét az iskolák hivatott ellenőrzői, az érdeklődők, az évváró vizsgákon és kiállításokon jelenlevő szülők és a nagy nyilvánosság is tanúsítja, és méltányolja.

Igen kiterjedt az iskolák tanfolyami tevékenysége, mert mindegyik évente legalább 1—2, de 3—4 különféle tanfolyamot rendez nemcsak tanítványainak, de a tanköteles koron túl levő egyéneknek is. A fiúk részére rendezett fűzvessző feldolgozási tanfolyamokon többek között a békési, derecskei, dunaföldvári, fegyverneki és a tóvárosi; fa- és fafeldolgozásban a gyöngyösi, mezőtúri és a kúmadarasi; seprűkötésben a derecskei, dévaványai, jászberényi; gyékény- és szalmafonásban a dévaványai és a nádudvari; kefekötésben az egri és a mezőtúri iskolák értek el szép eredményt. A leányok gyakorlati oktatásában és tanfolyamaikon szövésben a berettyóújfalui, gyomai, fegyverneki és hevesi; géphímzésben a kokadi; kézimunkázásban a hatvani, kalocsai, kisújszállási, makói, türkevei és a székesfehérvári; szabás- varrásban többek között a debreceniek, a ceglédi és az egri iskola eredményei feltűnők. A háztartási és főzési tanfolyamaikkal az iskolák nagy gyakorlati készséget adnak a leány tanulóknak. Különösen kiemelkednek a debreceni iskolák és a makói iskola sikere, amely utóbbi 1000 ebédadag kiosztásával és a Zöldkereszt mozgalmával az inségakció keretében elismerésre méltóan oldja meg hivatását.

Az önálló gazdasági népiskolák rendszeresen szerepelnek a vidéki és fővárosi kiállításokon. Ezeken terményeiket, állataikat, a tanulók készítményeit stb. mutatják be. Az idei országos mezőgazdasági kiállításon 16 iskola szerepelt, bemutatott gazdag anyaguk és készítményeik, különösen kézimunkájuk állandó érdeklődés tárgyai voltak, sőt a Kormányzó úr Öfömméltóságának is legnagyobb meglepetését érdemelték ki, annál is inkább, mert a kultuszminisztérium fennhatósága alá tartozó gazdasági iskolák közül e kiállításokon csak ez iskolák szoktak szerepelni.

A tenyészállatvásáron és kiállításon a szekszárdi önálló gazd. népiskola saját nevelésű bikájáért a multban nagydíjjal, az idei kiállításon üszőjéért I/A. díjjal lett kiténtetve. A szarvasmarha-tenyésztés és tejtermelés terén említést érdemel a gyomai, tóvárosi és a debreceni II. sz. iskolák 4—6000 literes tehenészete is, továbbá a mosoni iskola 10 literes istállóátlagja, a ceglédi, dunaföldvári, székesfehérvári és a monori iskola nagy tejforgalma, utóbbinak és a röszei iskolának a tejszövetkezettel kapcsolatos sikeres működése.

Sertésenyésztésben a ceglédi, juhászatban a kiskundorozsmai, méhészetben a berettyóújfalui, debreceni, tiszaföldvári és a székesfehérvári iskolák figyelemreméltó eredményekre hivatkozhatnak.

A nemzetközi, országos és vidéki baromfikiállításokon ez iskolák bemutatott tenyészanyagukkal a kiténtetések és díjak egész sorozatát nyerték el. Az 1936. évi délmagyarországi baromfikiállítás a békési és

békéscsabai önálló gazd. népiskoláknak aranyérmeket hozott. Az első hazai tojóverseny értékes kitüntetését a derecskei iskola nyerte el évi 196 db. (8'7 kg. súlyú) tojást adó jércéjével. Tyúktenyésztésével a debreceniek, a jászberényi, szeghalmi és a tóvárosi; kacsatenyésztésével a ceglédi, kabai, csongrádi; ludaival a csongrádi és szeged-alsóközponti; gyöngytyúkjával a kunszentmártoni iskola nyert már több díjat és kitüntetést.

Mezőgazdasági főterményünknek, a búzának országos versenyében az önálló gazdasági népiskolák számottevő eredményekre hivatkozhatnak. Többek között a gyomai iskola 100 %-os használat értékű búzája mondhatni egyedülálló az országban. A debreceni II. sz. iskola búzáját 300 P. díj, a fegyverneki és a kabai iskoláét ezüst kelyhek, a hajdúszoboszlóiét aranykoszorú is értékeli. A tengeri termesztésben többek között az abonyi és komádii, a dohánytermesztésben a hevesi, a lucerna és a lucernamag termesztésben a fegyverneki, monori és a komádii iskolák mennyiségi és minőségi eredményei figyelemreméltók.

Faiskolájukkal több első díjat és értékes kitüntetést értek el az abonyi berettyóújfalui, derecskei, nagykörűi, kisújszállási szolnoki stb. iskolák. Gyümölcs termesztésben Derecske, Nagykörű, Kiskunhalas; szőlő és bor termelésben Dunaföldvár, Gyöngyös, Nagykörű, Szekszárd; zöldség és paprikatermesztésben Makó, Szeged és Kalocsa iskolái; virágkertészetben a békéscsabai, hatvani, kalocsai, kisújszállási iskolák eredményeit a hazai és külföldi magkereskedők is méltányolják, valamint elismerik.

A gyümölcs feldolgozásban a nagykörűi, gyomai és a békési iskolák tevékenysége, az utóbbi kettőnek modern aszalója, a gazdaközönség érdekeit igen közelről szolgálja. Növényvédelmi berendezésével és azok sikeres megszervezésével több iskola ért el számottevő eredményt és szolgálja a gazdai érdekeket. Megemlíthetők e téren a berettyóújfalui, lajosmizsei, komádi és a szegedi iskolák sikerei.

A legtöbb iskola gyakorlóterülete nem volt kultúrterület, de homok- és agyagbánya, vályog- és téglavető, szemétlerakódó vagy legjobb esetben liba és juhlegelő. Az iskolák nagy részének tehát fáradságos telkesítési munkákkal kellett először a gyakorlóterületet olyan állapotba hozni, hogy azon a mező- és kerti termesztés megindítható legyen. E tekintetben figyelemreméltó telkesítési munkálatokat végzett pl. Derecske, ahol az egykori homokbánya 100 q-t meghaladó almatermést nyújt. A komádi téglavetőnek helyén is gyümölcsös, Túrkevény mezőgazdasági üzem igazolja az iskolák telkesítési sikerét. Debrecen I. sz. iskola régi szemétlerakódó helyén szőlő- és gyümölcsöst, Jászberény vályogvetőből kertészetet és mezőgazdaságot létesített a telkesítések után. A futóhomok megkötése és a homokbuckák elegyengetése terén a Szeged-alsó és felsőközponti, valamint szatymazi, továbbá a kiskunhalasi iskolák feltűnő eredményeket értek el. A szikjavítás fáradságos munkája a berettyóújfalui, derecskei, dévaványai és a nádudvari iskoláknak okoz gondot, de hozott is már számottevő eredményeket is. Székesfehérvár vadvizes gyakorlóterületét csatornázással tette használhatóvá, Moson telkesítési munkálatait már a szomszédos községi földekre is kiterjesztette. Az iskola-

fenntartók áldozatkészsége a gyakorlóterületek kijelölése alkalmával tehát méltányosnak és előnyösnek több helyen nem volt mondható, ami hátrányt jelent az iskolák fejlődésére.

Az iskolák igazgatói közül 32-en a gazd. irányú továbbképző népiskolák tanulmányi látogatói, így tevékeny részt vesznek ennek az ugyan-csak nagy fontosságú iskolaféleségnek tanulmányi-, valamint nevelési irányításában. Véleményezésükkel szolgálják az iskolák órarendi, tantervi, számadási és üzemtervi munkálatainak fejlesztését. Legtöbb helyen a községi képviselőtestületnek, néhány helyen a törvényhatósági bizottságnak tagjai, így e közületekben jelentékeny módon segítik a közigazgatási kérdések megoldását. Gazdatársadalmi érdekképviseléseknek nagyrésztük ugyancsak tagja. Növényvédelmi, piaci, gazdasági, meteorológiai tudósítók. Többen gazdakör, kertészeti, gyümölcsészeti, baromfi, tej, hitel stb. egyesületek és szövetkezetek létesítésével, a meglévők támogatásával és irányításával értek el figyelemreméltó eredményeket és népszerűséget.

E néhány adat legyen elegendő annak igazolására, hogy az önálló gazdasági népiskolák és tanerők nemcsak a szorosan vett iskolai, de a gazdatársadalmi téren is igyekeznek hivatásukat méltóan betölteni.

6.) *A jövő kívánalmai.*

Az önálló gazd. népiskolák a hazai iskolaféleségek között igen érdekes helyzetben és rangban állanak. A hivatalos tényezők szerint népoktatási intézmények, így a népiskolák között azoknak a legfelsőbb tagozatai. De szakirányú oktatást teljesítenek, így részben szakiskolák is, viszont ezek sorozatában az alsó fokon állanak. Elhelyezésük tehát a népiskola és a szakirányú iskola közötti határvonalra esik. Ez iskolák a népiskolákra vonatkozó egységes keretektől fentiek szerint már kinőttek, a szakiskola kereteit pedig még teljesen el nem érték. Figyelemreméltó körülmény, hogy a földmivelő- és a gazdatársadalom a hivatalos körök megállapításával ellentétben az önálló gazd. népiskolákat szakiskoláknak minősíti és annak is tartja, mert tanításával, tanács- és példaadásával, tanfolyamaival, gyakorlóterületének üzemével és elért eredményeivel stb. a szakiskola hivatását sikeresen tölti be.

Többször felmerült már az óhaj, hogy a hazai gazdasági iskolák helyzetét és szervezését törvényhozási úton szükséges rendezni. Ilyenmű előmunkálatok Apponyi minisztersége idején már voltak is, de később elmaradtak. Érdekes, de egyben feltűnő, hogy agrár államunkban a mezőgazdasági oktatást szolgáló iskolákról törvényeink még nincsenek, azokat csak rendeletek és utasítások szervezik, valamint irányítják. A mezőgazdasági oktatás ügye akár népies, akár szakirányú tagozataiban mindenesetre megérdemelne törvényhozási rendelkezést; ezt várják az érdekeltek is, hogy ezzel az iskolák jogviszonya, helyzete, szervezési kötelezettsége stb. végre határozott megállapítást és öntudatos célkitűzést nyerjen. Feltűnő is, hogy nálunk, ahol a lakosok többsége földmivelő, oly csekély számú a gazdasági iskola, önálló gazd. népiskola is — amelynek felállítása más iskolákkal szemben aránylag alacsony összegű, — csak 52 működik. Vannak községeink, ahol 1000-et meghaladó 12—15 éves tanköteles számára nincs még ilyen iskola. Oly köz-

ség, ahol 200-at is meghaladó tanköteles van és ilyenmű iskola a mezőgazdasági kultúra előbbrevitele érdekében felállítható lenne, 250 van az országban. Törvényhozási rendezéssel megnyugtató módon lehetne az iskola jogviszonyát, más iskolákkal szemben való helyzetét, különösen pedig szervezésük ütemét előmozdítani.

Az iskolák új tanterve most van előkészítés alatt. Remélhetőleg a kiadandó tanterv a 35 éves mult tapasztalatai és a jövő fejlődés kívánalmai alapján fogja az iskolák nevelési és tanulmányi rendjét megállapítani és lendületet visz az iskolák belső életébe is.

Az önálló gazd. népiskolák legtöbb helyen a mezőgazdálkodás és ezzel összefüggő intézmények helyi központjai lettek. Ezt a kedvező adottságot is jobban, ésszerűbben és takarékosabban lehetne kihasználni. Nagyon csekély költséggel megoldást nyerhetne ez iskolákkal kapcsolatosan a földművelő és kiscgazda társadalom tanfolyami továbbképzése. Így a háziipari, háztartási, női kézimunka, kertészeti, növényvédelmi, mezőgazdasági stb. tanfolyamok rendezése. Ezek most részint különállóan, részint pedig csak az iskolák szerény anyagi helyzetéhez mérten nyernek megoldást. Az erők egyesítése és összefogása, a gazdai érdekeknek átfogóbb támogatása csak üdvös eredményeket hozna a közre.

Nem volna leküzdhetetlen az sem, hogy a kimondottan földművelők és kiscgazdák fiait és leányait ez iskolákban külön osztályokban és a heti óraszám felemelésével behatóbban tanítsák az állampolgári és mezőgazdasági ismeretekre. A legtöbb szülő szívesen iskoláztatná gyermekét, de tehetsége nincs polgári vagy középiskolába adni, a szülei környezetből kiengedni. Így kényszerül megelégedni heti 10. órai otthoni tanítással is. Ha ezeket az önként jelentkező tanulókat külön osztályokban és a téli félév folyamán felemelt óraszámokkal tanítanák, sok szülő megnyugvással venné és nem kényszerülne gyermekét idegenben iskoláztatni. Az óraszámok felemelésére és az oktatás mindennapossá tételére már volt igen figyelemreméltó és bevált kísérlet, de méltánylást a hivatalos körökben nem talált.

Az önálló gazdasági népiskolák több helyen szoros együttműködést fejtenek ki más iskolák és intézményekkel. Különösen a polgári fiú és tanítóképzőkkel vannak egyes helyeken kapcsolatban azáltal, hogy tanerőik a gazdasági tárgyakat tanítják, a gyakorlóterületet kezelik, vagy az önálló gazd. népiskolák gyakorlóterülete szolgál említett iskolák területéül is. E kapcsolat ugyancsak az adottságok helyes kihasználásával további kimélyítést és rendezést kíván, mert előnyére szolgálna nemcsak az iskoláknak, de a mezőgazdasági oktatás ügyének is. Az újonnan létesülő 8 osztályos elemi népiskolák a vidéki és mezőgazdasági jellegű helyeken ugyancsak helyesen szélesítik ki tanulóik gazdasági oktatását az önálló gazd. népiskolákkal való szoros együttműködésben.

E tekintetben is már több tanéves tapasztalat igazolja az együttműködés előnyeit és a gazdasági kultúra kívánatos fejlődését.

E kérdések mind olyan természetűek, hogy rendezést, helyes és céltudatos megoldást igényelnek, amelyre törvényhozási intézkedések adnának leghelyesebben támpontot. Addig is, amíg ez bekövetkezik, az önálló gazd. népiskolák mostani szervezetükben és helyzetükben is igye-

keznek előbbrevinni a földmivelő- és kiskgazdatársadalom haladását, s e téren elért eredményeiket fokozva, a jövő megértőbb támogatását kérik elő.

Géher Lajos.

IRODALOM

Magyari Piroska, A nagymagyarországi románok iskolaügye. Szeged, 1936., 136 l.

A magyarországi románság iskolaügyét a román nacionalizmus teremtette meg és fejlesztette ki; szabályszerű párhuzamosság állapítható meg a nacionalizmus fejlődése és az iskolapolitika jelentőségének növekedése között. A románság a művelt európai közösségbe Erdélyen keresztül és Erdélyben kapcsolódik bele. Ezen az úton kápják meg azokat a nemzeti irányelveket, miket a növekedő nacionalizmusuk eszményeknek tekintett és hirdetett. A nyugateurópai általános humanisztikus ideálok helyett a nacionalizmus előbb romantikus (dákó-román kontinuitás elmélete); majd ennek feladatokat kitűző ereje reális célkitűzéseket vet a románság elé s ezek a követhető eszmék termékeny talajra találnak a kereső román lelkekben a XVIII. sz. végére. Az erjesztő folyamatnak hősei: Sinkai György és Maior Péter. A fejlődés folyamata tanulságos: előbb kulturális alapon él és terebélyesedik ki a nacionalizmus, azután megteremtve a lelki, tömegekben élő alapot, felhasználja a kedvező viszonyokat és politikai síkra gördül. A kultúrát a nyelv és irodalom művelésén kívül a nép komoly művelése jelenti *iskolák alapítása által*. A nép művelésének élén a csekélyszámú román intelligencia állott. Az iskola-teremtés nem ment végbe küzdelem nélkül s mert eleinte anyagi segítség is hiányzott, a legelső iskolák el is tűntek. A pusztulás okait a politikai jogok hiányában látták s innen indult el a meg nem szűnő törekvés efféle jogok szerzésére. A nacionalizmus és a politikai aspirációk úgy összenőttek a román törekvésekben, mint a fagyöngy és fája.

A román nemzeti érzés nagy dinamikája nemcsak a politikai előretörésben jelentkezik, hanem egységbe kovácsolja a két szembenálló tábor: a görög-katolikusokat és a görög keletieket. Ez az egység feltétele volt mind az iskolaügy, mind a polit. célok megvalósításának. Lassankint az ösztönös gyökerű román népi tudatosságból a XIX. sz. elejére nemzeti öntudatra ébredés lett. Ez nemcsak a lélektani kontinuitás vélt és elhívetett jogainak védelmére kötelezte a románságot, de harcra is a magyar nyelv ellen. E harcnak *gyűlölet* volt az alaphangja; gyűlölet, mely megelőzte a magyar nacionalizmus felébredését, annak egyes sérelmes, de későn jött intézkedését és mely öregebb a nemzeti kérdésnél. A magyar nemzedékek sorozata mit sem tett a nemzetiségi kérdés teljes megoldásáért, már pedig „a mi európai feladatunk nem a francia nemzetállam liberalizmusának doktrínér átplántálása, hanem a liberalizmusnak a nemzetiségi kérdés irányában való kiterjesztése és kidolgozása lett volna“ (9. l.) Az abszolutizmus vége felé a román egyenrangú nemzet Erdélyben a többi 3 mellett, elsősorban nyelvi jogokkal, de a 48-as merész álmokból vajmi kevés valósult meg, tartományi önállóság; román nemzetgyűlés nem lett Bécs ajándékából. Moldován G. szavaival: ez a korszak csak arra tanította meg a románt, hogy sem mire sem becsülje a magyar alkotmányt és csak magának higgyen. A szerzőnek az az a tételével nem értünk egyet, hogy mi nem tudjuk: miért nem vezethettek a múlt sz. folyamán a nemzetiségek felé nyúló magyar békekisérletek eredményre (21. l.)

legfeljebb a rész-okokat nem ismerjük. Egyetlen nyilvánvaló oka: a magyarság sohasem adhatott annyi jogot a nemzetiségeknek, amennyit azok mindig követeltek s a nemzetiségek, kívülről biztatva, mindig tudták, hogy követeléseikhez miféle többletet kell hozzácsatolniuk, amit a magyarság — léte veszélyeztetése nélkül — már meg nem adhat. Együtt nézve: a maximum és minimum szélmalom-harcának látszik most az egész. A harc a kiegyezés után is tartott, meddő eredménnyel a magyarságra, mely a kiegyezésben megőrizte jogi felsőbbbségét, de a felsőbbbsége de facto megtartására ereje nem volt.

Szerző tüzetesen sorra veszi az egyes iskolafajok (és fokok) történeti fejlődését és, mélyreható fürkészéssel tárja fel az okokat, melyek a fejlődés előmozdításában szerepet játszottak, nem hallgatva el azokat sem, mik éppen gátló módon hatottak.

A *népoktatásban* az 1868. XXXVIII. (Eötvös-féle) alaptörvény a felekezeteknek biztosította az iskolaügyben az autonómiát s a román felekezetek éltek is e joggal; iskolákat csak ezek tarthattak fenn. A törvény ált. rendelkezései a legméltányosabb liberalizmussal nézik a nemzetiségi kérdést, biztosítják a tanszabadságot és az anyanyelven való oktatást. Ezt elismerte az akkori román iskola-főfelügyelő: Onisifor Ghibu. A VKM-nek csak felügyeleti joga volt, rendelkezési jog nélkül. Iskoláik számára tankönyveket irhattak, tanítóik egyesületekbe tömörülhettek, a román nyelv erőteljes tanítása akadályokba nem ütközött. Nemzetiségeink általában 2 törvényt kifogásoltak: az 1879. XVIII. és az 1907. XXVII.-et, mint a magyarosításnak az ő kultúrájuk ellen irányuló eszközeit. Az előző a magyar nyelvet a népisk. kötelező tantárgyak közé véteti fel, az utóbbit a magyar zsarnokság példájának híresztelték világá, mert a magyar lobogót kivétel nélkül minden iskolára kifizeti s mert ahol a növendékek között 20 %-nál több a magyar, ott tanítási nyelvül a magyart is használni kell, ahol pedig fele: az iskola magyar nyelvű. A tanulmány részletesen előtárja a magyar nyelv tanításának tantervét és azt is, hogy a románság akkori polit. és iskolaügyi vezetői hogyan nyilatkoztak róla. — Bizonyos, hogy az Apponyi-féle (1907.) törvény után 5 év alatt a román iskolák száma 19.2 %-os csökkenést mutatott, de ez párhuzamos volt a tankötelesek számának csökkenésével, a becsubott iskolák pedig egytanítások (kevesebb értékesek) voltak.

A *középiskolák* termelték ki azt az értelmiséget, mely a nemzetiségi mozgalmat megteremtette és vezette. Maguk határozták meg iskoláik tanulmányi célját, tanítástervét, tankönyveit, tanárait és tanítási nyelvét. Az 1883. XXX. t. c.-nek egy megszorító rendelkezése volt: a magyar nyelvet tanítani kell s belőle érettségit kell tenni. Az állami felügyeletet alig érinti. Természetesen védekező intézkedést is tartalmazott a törvény, elsősorban a románsággal szemben: külföldön székelő testület Magyarországon nem állíthat középiskolát. A balázsfalvi gör. kat. gimnázium 1754-ben nyílt meg, míg Brassóban a gör.-kel. gimnázium 1851-ben. Ez utóbbi szolgálta a legteljesebben a román törekvéseket, szegénysége miatt romániai támogatásra is szorult, amit azután rendelettel tiltott el Trefort. Lassankint sikerült a román érseknek a gimnáziumot az állam fennhatósága alól kivonni, mindent a görögkeleti szentszék fennhatósága alá helyezve. Az iskola 1883-tól csak államilag képesített tanárokat alkalmazhatott. A világháborúban a román betörés idején az iskola ifjúsága és tanárai egyaránt hűtlenségbe estek, ennek ellenére a magyar kormány az iskolát nem záratta be, sőt államsegélyét is tovább folyósította. E kettőn kívül még 4 középiskola volt román szolgálatban, továbbá 3 leány-polgári iskola, 5 tanító- és tanítónőképző. Román iparos-tanonciskola 3, felsőkereskedelmi iskola egy volt, Bras-

sóban. Természetes, hogy a románoknak ez a középfokú iskoláztatás sem volt jó: „kevés a román középiskola, a román felekezetek nem tudják jobban ellátni ezt a feladatot, ezért az állam állítson román középiskolákat“ (105. l.) Ha meggondoljuk, hogy 3 millió román élt együtt, kevésnek kell mondanunk, de valójában ez a néhány középiskola sem volt zsúfolt.

Theológiai főiskolájuk elegendő volt: 4 gör.-kat. és 3 gör.-kel. szeminárium. Az utóbbiaknak 2 tagozatuk volt, 1—1 a leendő papok és tanítók képzésére.

Szívós küzdelmet folytatott a román értelmiség egy román nyelvű *egyetem* felállításáért; az 1848-i követeléseik közt már ott szerepel az államköltségen kért egyetem gondolata. Az abszolutizmus idején Bécs erre ígéretet is tett, de helyette Nagyszebenben németnyelvű jogakadémiát nyitottak, melyet Erdély minden nemzetiségének egyetemévé kívántak fejleszteni. A követelés lassankint egy jogi fakultás kérésére zsugorodott össze. Avram Jancu egész vagyonát egy ilyenre hagyta. 1863-ban már közel állottak egy — Kolozsvárott létesítendő — román egyetem megteremtéséhez, amikor a Magyarország és Bécs közt megkezdődött kiegyezési tárgyalások meghusztották. A kiegyezés sem adott erre módot azzal az intézkedésével, hogy „az országos egyetemben az előadási nyelv a magyar“. Az Astra később hozzákezd egyedül, román erővel egyetemet létesíteni, de ez a kolozsvári egyetem létrejötté miatt abbamarad. A kolozsvári egyetemen román nyelvi és irodalmi tanszéken kívül más nem képviseli a románság érdekeit, a kereteket az Astra nem tudja szétfeszíteni. Ez az egy tanszék is jó volt az izgatásra professzora személyén keresztül, Szilassy Gergely útján, kinek felmentése után a memorandum-pör alkalmat adott a román egyet. hallgatóknak, hogy magyarelleses vádaskodásukat a külföldnek továbbbíthassák. Sikerült is nekik a magyarságot alacsonyrendű sovinizmussal befejeftetni. A tiszta-látású és jószándékú, de Cassandra-szerepre kárhóztatott utód: Moldován Gergely pedig már nem lehetett elég erős a múlt áradásától sodort tört. folyamatra megállítására.

Hisszük, hogy e munka megérdemelte a tüzetes megbeszélést, elsősorban tárgyának eleven húsunkba vágó korszerűsége miatt és ami értékét emeli: tárgyias, szinte hideg ésszel végzett történeti kutatásának ügyes feldolgozásával. Bizony sok efféle könyvnek kellene megíródnia, hogy a magyarság mindent jobban, helyesebben: jól lásson és sok ilyen (nem propaganda ízű) könyvet kellene olvasniok az extra Hungariam élőknek hiteles, megbízható tájékozódás céljából. Szerzőnek különös érdeme, hogy tud románul s így számunkra hozzáférhetővé teszi azokat az adatokat, miket rólunk tudomásunk nélkül a románok eddig mondtak. Ezt teszi lehetővé nekünk a sok idézet, amely a dicséretreméltó dolgozatot vastag kötetté duzzasztotta, minden komolyabb forrásból a maga helyén és helyes arányban merítve. Világos, gördülékény stílusával élénk előadasmódja az olvasó érdeklődését feszült figyelemben tudja tartani, a tárgyi tudással járó biztosság jóleső melegével hat ránk. Kár, hogy sok, a megértést is akadályozó sajtóhiba van a könyvben, nincs oldal 2—3 zavaró hiba nélkül. Még egyet: Nagymagyarországot nem mondanék, hanem egész Magyarországot, a csonkának ez a megfelelője, nekünk nem a nagy, hanem az egész kell. A könyvnek minden fejezete tanulságos, nekünk, s a kisebbségben szenvedő magyaroknak: a szívós, minden felületen megtapadó törekvések végül is eredményre vezetnek. Ennek észlelése ma még vigasztaló is tud lenni. A mű utolsó szakasza szervesen nem tartozik a kijelölt feladatába, mert a nagyromániai magyarok iskolaügyével foglalkozik. Innen van, hogy mikor végigolvasva letesszük a könyvet, meg nem akadályozható vegyes érzelem támad bennünk Erdély múlt és jelen életének, sors-

viszonyainak önkéntelen összehasonlítása nyomán. Ennek az érzelmenek benső kényszerítésére sokáig el kell tűnődnünk Európa lelkiismeretén, amellyel a művelt Európa jövője elválaszthatatlanul össze van kapcsolva.

Dr. Juhász Béla.

Nemesné Müller Márta. A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája. (31 képpel és számos ábrával. Budapest, 1937. Studium r. t. 447 lap.)

A gyakorló iskolák, reformiskolák, új iskolák, — szóval a kísérleti iskolák nagy fejlődési láncolatában, mely külföldön 1889-ben az angliai Abbotsholmeban indult el útjára s a századvég körül sorra teremtette meg különféle típusait: az angol Bedales-Schoolt, a francia Ecole des Roches-t, a belga École nouvelle-t, a német Landerziehungsheim-okat, majd a különféle Tatsschule, Arbeitsschule, freie Schulgemeinde, Schullandheim, Lebensschule, Gemeinschaftsschule, Lebengemeinschaftsschule, Produktionsschule, école sur mesure, école active, school of tomorrow, scuola serena, scuola giocosa stb. elnevezésű iskolákat, — elég későn, csupán a világháború első évében kapcsolódott bele az a néhány magyar kísérleti iskola, melyet a hagyományos, főképen a Herbart-féle iskolától és a régi rendszerű iskolai neveléstől eltérő pedagógiai felfogás hatott át egy-két merész, a magyar tanügyben korát megelőző pedagógiai egyéniségnek — érdekes, hogy majdnem valamennyi esetben női pedagógusoknak — iniciatívájára. Akkor történt ez, mikor európai és amerikai államokban már mindjobban megerősödtek ezek a külön új utakon járó gyakorlati pedagógiai törekvések s egymásután állottak elő a Montessori és Decroly módszerek, a project method, a Dalton, Winnetka, Jena-plan rendszerei stb., s mikor a pedagógiai gyakorlat ez új irányai valósággal virágzásnak indultak. A gyakorló iskolának, mint a tanító- és tanárképzés egyik, talán mindennél fontosabb tényezőjének, fogalma nálunk a még Eötvös József báró eszméjének hagyatékaként már 1872-ben megalapított első ilyen célú iskolától, a gyakorló főgimnáziumtól kezdődően s azontúl is, csak kicsiny mértékben foglalta magában azt a lehetőséget is, hogy benne a hagyományos pedagógiai gyakorlattól eltérő módszerek szabadon és függetlenül létrejöhessenek, alkalmaztassanak és kipróbáltassanak. Vagy ha történtek is a gyakorló főgimnáziumban ilyen irányú módszери kísérletezések (bár a gyakorló gimnáziumot Kármán Mór erős egyénisége inkább herbarti iskolává determinálta), mégis félszázadnál tovább szankció nélkül vagy legalább is a hivatalos pedagógia figyelmi szféráján kívül maradtak a próbálkozások eredményei, épen úgy mint a többi iskolatípus gyakorló iskoláinak, a gyakorló elemi, polgári, kereskedelmi, tanítóképző iskoláknak leszármazott eredményei. E tekintetben csak a közoktatásügyi igazgatásáról szóló 1935. évi VI. t. c. végrehajtására adott utasítás hozott örvendetes újítást a magyar tanügybe és iskolarendszerbe avval a rendelkezésével, mely a különféle gyakorló iskolák tanításában mutatkozó módszerbeli előnyök részére teremtette meg az értékesítési lehetőséget a hasonló típusú többi iskolában.

Vajjon lehet-e várni ettől az első félénk lépéstől, hogy meginduljon, ha nem is lázasan, de legalább határozottan az újító szellemnek ha nem is hatalmas betörése, de legalább jogos bevonulása a magyar gyakorlati pedagógia zárkózott s a hagyományhoz feltékenyen ragaszkodó rendszerébe? Alig mernők ezt hinni vagy elgondolni, mert az „új iskolá”-nak esefleges kiváló hazai eredményei mellett is, mint-hogy az eredmények csak nagyon szűk körben ismereteseek, és az „új nevelés” szellemének még mindig nincs meg az igazi becsülete a pedagógia szélesebb köreiben s még kevésbé a hivatalos világban. Legyünk őszinték és valljuk meg, hogy ennek

okát a következőkben kell látnunk, illetőleg állapítsuk meg, hogy egyelőre így áll a dolog. A hivatalos pedagógiai köröket nem érdeklik, különösebben a módszerbeli kísérletek, csupán az, hogy milyen a tanítás eredménye, melyet némely hivatalos személyek szemében esetleg kockáztatni, sőt veszélyeztetni látszik az új módszerekkel való próbálkozás. Felfogásuk az, hogy a reformok ne alúlról, a gyakorlat kísérleteiből induljanak ki, hanem fölülről, az elmélet hagyományos tekintélyéből. A csekély számú új iskolák csak tanítsanak és kísérletezzenek kedvük szerint — hiszen engedélyük van rá — de az irányítás és a tanácsadás e kérdésben a felsőbb, hivatalos testületnek és szervezetnek feladata, mely egyáltalában nem látja eljöttnek az időt a kísérleti iskolák szerepének elmélyítésére, módszereik elfogadására és pártolására, szélesebb körben való elterjesztésére.

Ne tagadjuk, bizonyos körökben ajkpittyesztéssel fogadják ma is a szóban forgó néhány, még mindig társtalanul álló magyar iskolának — Domokos Lászlóné „Új iskolá”-jának, mely az egyetlen ilyen jellegű középiskola és Nemesné Müller Márta „Családi iskolá”-jának, mely az egyetlen ilyen szellemű elemi iskola — szerepét és működését.

Becsületbeli kötelessége volt tehát mindkét iskolának, hogy bizonyos, immár elegendőnek mondható időtartamú működés és tapasztalat után, majdnem negyedszázaddal alapításuk után a hazai pedagógiai irodalomban is számot adjanak gyakorlati munkásságukról, illetőleg tudományosan föltárják az alapot, melyre építettek, kifejték módszerüket, a gyakorlatra ráépített elméletüket.

Ezt cselekedte 1934-ben Domokos Lászlónénak 1915-ben megindult „Új iskolá”-ja, kiadván könyvét „Az alkotó munka az Új iskolában” címmel. Ezt teszi most Nemesné Müller Márta is, ki, miután már 1912-ben Brüsszelben kísérleti iskolát szervezett, három év után hazatérve, 1915-ben Budapesten megalapította azóta szépen fölvirágozott és jó hírnévnek örvendő „Családi iskola” című elemi iskolai tanítóintézetét. Könyvében „A Családi iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája” címmel mutatja be élete művét és annak pedagógiai elveit.

Ezúttal Nemesné Müller Mártának a f. év elején megjelent könyvével foglalkozunk, melyet szerzője Imre Sándornak s vele együtt mindazoknak ajánl, akiket az igazság keresése visz a haladó nevelés útjára.

Nemesné Müller Márta maga útbaigazít könyvének értékelésére nézve. Újnak s egészen különlegesnek érzi e vállalkozását, mely — eltekintve a speciális magyar viszonyoktól — csak Decroly Életiskolájának leírásával volna egybevetethető, de megjelöli azokat a korlátozó kereteket is, melyek eltérését okozzák a nevezetes nyugati kísérletektől. Az eltérés nagyságát talán legjobban jellemzi az a különbség, mely magában a munka célkitűzésében rejlik. A Nemesné Müller Márta kísérletére leginkább mintát szolgáltató pedagógusok, a belga Decroly, az olasz Montessori és a német Petersen közül egyiknek sem kellett oly súlyos feladattal megküzdnie, mint amelyik Nemesné Müller Márta munkájára nehezedett. Ő ugyanis tantervünk lassan-lassan lazuló, de még mindig erősen megszabott keretét teljesen nem mellőzhette, amit pedig a külföldi reformerek a maguk munkája folyamán a hazájukban érvényben levő tantervekkel szemben szinte korlátlan szabadsággal megtehettek. A Családi iskola vezetőjének tehát úgy kellett felépítenie és leírnia iskolarendszerét, hogy a reform ennek nyomán mintegy alúlról, a néptanító oldaláról beszivárogva legyen megvalósítható, bevezetése ne kerüljön tetemes költségbe és ne kívánja meg az iskolaéletnek a régivel össze nem egyeztethető, teljes átszervezését. És mégis meg tudja felelni a gyermeklélek jelenének s a jövő előkészítésének.

Épen azért érzi feladata nehézségeit. Érzi, hogy könnyű dolog egy könyv halk szaván keresztül bebizonyítani, hogy a status quo nem akadály a elemi iskolai oktatásunk messzemenő átalakításának; be kell mutatnia a megvalósítás lehetőségét s s meg kell értetnie, hogy a „Családi iskola” rendszere az ő kis kísérleti iskolájának keretein túl is életképes és megvalósítható.

Szerzőnk tudja, hogy sokakban már eleve fölmerül a kérdés, hogy a családi iskola rendszere e könyv alapján bármely iskolába átvihető-e, természetesen feltételezve, hogy a felügyelő tanügyi hatóság megértő az újszerű törekvésekkel és az elért eredményekkel szemben? S kénytelen bevallani, hogy egy 60 tanuló elemi osztálynak, egy 125 tanuló egy-tanítós összevont, u. n. osztatlan iskolának a Családi iskola rendszere értelmében való gyökeres átalakítását ő maga sem merné megkísérteni. De szembe állítja evvel azt a meggyőződést, hogy nincs is olyan rendszer s nem is lesz soha, melyben a tanító 30—35 elemista gyereknél többet tudna kellőleg vezetni. Ennél több tanuló mellett nem jöhet létre az az egyéni lelki viszony, mely nélkül az elemi iskola nevelői kötelességét sohasem teljesítheti. Arról is meg van azonban győződve szerzőnk, hogy a tanulók létszámától eltekintve, bármilyen körülmények között tanítson is valamely néptanító, tömegiskolában vagy osztatlan iskolában, az amit e könyvben talál, legalább szellemben és részleteiben alkalmazható az ő sajátos esetére is, és szentül hiszi, hogy ugyanezek az elvek a Családi iskolához hasonló színes életet tudnának fakasztani a városi proletár, a kisvárosi, a tanyai, a falusi gyermek életében is. Ebben áll épen idealisztikus, apostoli jellege Nemesné Müller Márta elméleti törekvéseinek gyakorlati eredményei mellett, hogy abban, amit kísérletező munkájában jó-nak lát, méltán szeretné nemzetének minden gyermekét részesíteni.

Könyvének konkrét célja ez: szeretné megértetni olvasóival, hogy a Családi iskola élete új életforma, amelyik közelebb áll a gyermek lényéhez, mint a régi ke-retek, jobban megfelel természetes fejlődési tendenciáinak és egyben könnyebben elvezeti őt egy magasabb színvonalú kultúra útjaira. Rámutat arra, hogy a Családi iskola kis tanulói jobban felvérteződnek szellemi és gyakorlati javakkal, lelki bátor-sággal és idealizmussal, mert megtanulják a saját családjukon túli első nagyobb élet-közösségben, melynek tagjaivá lettek, hogy egymással egymásért dolgozni az élet-örömök gazdag forrása.

Mutassunk rá szerzőnk könyvének még egy nemesen idealisztikus vonására, irányító eszméjére, mely a benne leírt munkásságnak magas erkölcsi értékét is biz-tosítja. Szinte alapgondolata az a remény, mely az új nevelés jövőndő eredményes-ségére s annak nagy jelentőségére nézve él benne. „Ha mi nevelők — úgymond — megismerjük a gyermeket, ha hozzá tudunk férközni lelki élete belső rugóihoz, akkor talán-talán eljön végre a mi időnk is, s a jövőben nem csak vetünk, hanem aratunk is: számíthatunk is majd nevelésünk eredményeire. Nemcsak jó gyermekeket, de jó embereket is tudunk nevelni, nemcsak jó tanulókat, de jó életmunkásokat is. Tudjuk, hogy a társadalom átalakítása egy nemesebb életközösséggé több, mint az iskola átalakítása. És mégis, ha és amennyiben az iskola átalakul, nem remélhetjük-e akkor a társadalom megújulását? S fölmerül a kérdés s egyben a reménység: Nem folyik-e abból az új alapviszonyból, amelyik a gyermekeknél egymás közt és tanító-jukkal szemben az új iskolában kialakul, hogy ez a magasabbrendű erkölcsi alapvi-szony átmegy majd a felnőttek, a népek és a nemzetek életébe is?” Ez a maga-sabbrendű erkölcsi célzat ad erőt szerzőnknek arra is, hogy könyvének néhány szép

lapján apológiát írjon az „új nevelés“ észmevilága mellett, megvédelmezve azok ellen, akik az új nevelésnek káros hatását vélik fölfedezhetni a most felserdülő nemzedék értelmi és érzelmi világában. Az új iskola semmi esetre sem hathatott, legalább is nálunk, ilyen romboló irányban. Mert, hogy hathatott volna az, ami nincs? Vagy talán az az elenyészőn kevés tanuló — kérdi szerzőnk — aki kísérleti iskolából kikerült s akiknek nagyrészt még csakhogy éppen pelyhedzik az álla, ilyen átütő hatással lenne társadalmi fejlődésünkre? Az értelmi és érzelmi romlás jelenségének más, döntőbb jelentőségű okai vannak. Azért nem tud bizakodva, erősen nekivágni az életnek az átlag-ifjú, hogy valószínűleg csak évek múlva fog munkaalkalomhoz jutni vagy még akkor sem. Azért puha és enervált az ifjúság, mert tétlenségre kényszerül s teljesen bizonytalannak látja mind a maga, mind nemzete jövőjét.

Könyvünk szerzője elhárítva a vádakát, melyek a fentiek szerint igazságtalannul érik az új iskolát, bátran és önzetesen állítja, hogy a jól felfogott „új iskola“ nemcsak „derűs iskola“, hanem egyben „kemény életiskola“ is, melynek neveltjei éppen ellenkezőleg a régi nemzedéknél nemcsak edzettebb, hanem felelősségteljesebb fiai lesznek nemzetünknek.

Ilyen szándékoktól és célzatoktól vezérelve adja szerzőnk az új nevelés gondolatvilágának keretébe beleillesztett 25 éves alkotásának, a Családi iskolának eszmei képét.

Mindenekelőtt az „új nevelés“ alapeszméit ismerteti, az „új iskolák“ közös alapvonásait, a fegyelem lazítását, helyesebben az önkormányzati törekvéseket, a korhoz kötött és egyéni érdeklődés jelentőségét, a játék és munka szerepét, a társadalmi és gyakorlati nevelés fontosságát, majd az új nevelés filozófiai alapját és eszmei célkitűzését. Igen hasznos összefoglalást kapunk azután 3 csoportban a kísérleti iskolák főtípusairól, vagyis azokról, melyekben a tananyag és a tanmenet nincsenek előre megszabva, másodsorban az adott keretekben, korhoz szabott eljárásokkal dolgozó iskolákról, végül az adott tanmenet és a szabad tárgyválasztás szintézisét érvényesítő iskolákról, mely utóbbiak közé a Családi iskola is tartozik. Érdekes fejezet az, mely a Családi iskola eszmei kialakulását rajzolja, szerzőnknek döntő élményeit és a belőlük fakadó gondolatláncolatot, belgiumi tapasztalatait a közösségi érzésre való nevelés fontosságára nézve és a brüsszeli kísérletet.

A könyv anyagának, egy voltaképeni nagy és részletes gyakorlati didaktikának nagy gondolat tömbjei következnek ezután. Először az elsajátítandó ismeretek keretei, az egyes osztályok tananyaga, illetőleg tanmenete (pl. az I. osztályban: A család élete. Játékos beleélés. Az időérzék fejlesztése; vagy a IV. osztályé: Magyarország multja és jelene, mint a szerzendő ismeretek összefüggő alapváza.), majd kifejtése annak, mily részük van a tanulóknak a tanmenet felépítésében s mik az egybefüggő tanulás formális előnyei. Azután rátér szerzőnk annak kifejtésére, hogyan épülnek fel az egyes tanítási egységek s miképen folyik a „főtárgy“ tananyagának kiegészítése egészségtani és természetismereti megfigyelésekkel és munkával. A könyv fejtegetéseinek második nagy tömbje az ismeretterjesztés vezérelveivel foglalkozik, mint a megindítás jelentőségével, az öntevékenység elvével, a tanultak rögzítésével, a tudás ellenőrzésével, az egyéni eltérésekkel és a tudás kivetítésével. Majd az elvek alkalmazásának tárgyalásánál a munka megszervezésének s a főtárgy kialakításának részleteit ismerteti bőven és számos példán bemutatva. A szakoktatás köréből vett tárgyak taglalására térve az írástanítás technikája és az olvasási készség elsajátításának módjai; a fogalmazás, nyelvi gyakorlatok, számolás, mérés tanításának té-

mái foglalkoztatják, végül bemutatja a művészi és ügyességfejlesztő tárgyak szerepét a Családi iskolában.

A Családi iskola eszmei elgondolásának legérdekesebb és legsajátosabb gondolatömbje az Emberré nevelés c. IV. fejezetben van összefoglalva. Kifejti az emberré nevelés feladatának nagyságát és felelősségét, az etikus cselekvéssorozatokra épített morált, az eszközöket, melyekkel az erkölcsi tényeknek nyomatékot adhatunk, ismerteti az érzelmi rugókat s a lélekközösséget az iskolában. Magát az emberré nevelés gyakorlatát két főfejezetben tárgyalja. Egyik bemutatja az egyén munkáját a közösségben a közösségért. Helye az iskolában alakított és főnálló „Szeretet-Egyesület“. A másik fejezet az egyéniség kibontakozását, annak elveit, hangulatnak és alkalomnak az alkotó gyermekre való hatását s az egyéniség kibontakoztatásának eszközeit ismerteti: a reggeli megnyitót, az osztálynaplót, az ünnepeket és ünnepélyeket és a színjátszást. Mily gazdag program tárul föl előttünk e részben is!

Befejezésül szerzőnk már röviden említett meggyőződését fejt ki részletesen arra nézve, hogy miképpen érvényesülhet a Családi iskola munkaterve a tömegiskolában. Véleménye az, hogy a Családi iskola rendszere bizonyos szempontból könnyebben vihető keresztül a proletáriskolákban, mint a polgári osztály gyermekeinél. Vizsgálja a Családi iskola munkáját az állami tanterv tükrében s azt a kérdést, hogy átvihetők-e eljárásai a tömegiskolákba, lehet-e az órarendhez ragaszkodva hasonló szellemben dolgozni? Elmélkedik a kísérleti munka szükségességéről és ellenőrzéséről s az eszményi tömegnevelés megoldásának kulcsát az igazgatónak, mint „igazi új nevelő“-nek helyes megválasztásában látja. Az „új igazgató“ ideáltípusa lebeg előtte. Az „új igazgató“, aki benne él az iskolaközösségben, hospitál, mintatanítókat ad (esetleg heteken át, ha kell), állandó munkát vállal, beugrik ott, ahol szükség van rá, mindig kéznél van, szívvel-lélekkel, munkaerővel, fáradságot nem ismerő példaadással, amint az minden új iskolában máris történik is kerek e világon. Az ő lénye és jellege az új iskola szellemi gócpontja. Az ő egyénisége szabja meg az iskola sajátos egyéni színezetét, melynek a mai iskolák szürke egyhangúságát fel kell váltania.

Így épül föl újra meg újra e könyv olvasójában — s ezt mentől többet kívánunk neki — a Családi iskola szép alkotása, eszmei képe. Jelentőségét épen abban a nemesen idealisztikus törekvésében látjuk, hogy amit Nemesné Müller Márta maga helyesnek fölismert, amit kísérletei során leginkább célravezetőnek gondolt, annak ismertetésével tanítótársainak óhajt szolgálatot tenni, segíteni akarja őket abban, hogy az iskolai élet mind bensőbbé, a gyermekek eltöltött évei az iskolában mind kedvesebbé, simábbá, értékesebbé, eredményesebbé váljanak. Ez az altruisztikus gyakorlati jellege a könyvnek legszebb erénye és legnagyobb dicsérete is.

Gyulai Ágost.

Sebes Gyula, A korszerű oktatás. Budapest. Stephaneum nyomda rt. 1937. 171 lap. Ára 3 pengő.

Szembeszökő jelenség napjainkban a nevelés egészének rohamos, szinte teljes átalakulása. A túlzó értelmi nevelés válsága után, az erkölcsi nevelés másik végletébe sodródva, észre vesszük, hogy a jellemnevelés *helyes* irányba terelése mennyire szükséges, belátjuk, hogy a *megfelelő* értelmi nevelés sem hanyagolható el, a *tárgy* és a *tárgyszerűség* tiszteletben tartásra szorul, hogy a *magyarabb magyar és az emberibb ember* harmónikus és korszerű kialakításához az *erkölcsös értelem* nevelése elengedhetetlen.

Sebes Gyula gimnáziumi igazgató jelen könyvével éppen ezen szempontok érvényesítése és megvalósítása érdekében száll síkra. Nem annyira a tanítástan szűkebb kérdéseivel foglalkozik, mint inkább az oktatástan *tágabb*, általánosabb kérdésösszefüggéseit és *rendszer-vázlatát* nyújtja. Elsősorban a *középiskolai* oktatás *alapelveit* igyekszik megvilágítani és pedig a *beyált*, a *tekintélyre szert tett*, *történeti logikai* alapon áll, de számot vet a *fejlődő lélektan* és a *haladó pedagógia igazolást nyert*, *kipróbált*, *használatónak*, *értékesnek* bizonyult útmutatásaival is. Ragaszkodik minden régi jóhoz és nem hódol meg a gyermeki szeszély előtt, nem hátrál meg a növendék ellentállása miatt. Tudatában van annak, hogy a lelki élet *szerves*, *megbonthatatlan* egész. Ezért nem viszi túlzásba és helytelen irányba az értelmi nevelést. Törekszik a lelki élet *minden* területének kielégítésére és szolgálatára: ezzel a tanulmányt megkönnyíteni, vonzóvá tenni, az eredményt fokozni, a szellemi erők tudatos, teljes akaraterős, szívós kifejtését biztosítani és elérni. Tekintettel van az *anyag* elsajátításának fontosságára, e mellett képessé tesz élénk *cselekvő*, alkotó munkára is. Elméleti fejtegetéseit a *minimumra* korlátozta, hogy a *gyakorlat* számára adhasson mennél *több* és *jobb* állásfogalást és irányítást. Ezzel a megbolygatott, irányvesztett, válságba jutott oktatásnak *tisztázását* és *megnyugtató módját* alakítja ki.

Röviden tárgyalja az oktatás *történetét*. Főleg a *mult tanulságait* állítja össze. A jelen állapotára nem tér ki.

Tömören összefoglalja az ifjú lelki *fejlődésére és életére* vonatkozó tudnivalókat, kiemelve az oktatás *gyakorlatának* legfontosabb mozzanatokat.

Könyvének két *részletesebben* kidolgozott fejezete az oktatás *lelki* tényezőiről és a *módszeres* tevékenységről szól. Az első az érdeklődés, a figyelem, az ismeretszerző élmény, a rendszerező értelem, a megőrző emlékezet *lélektani* fejtegetését nyújtja, a második a módszerről, a tanárról, a számonkérésről, a tanítás alakjairól, a magyarázatról, az ismétlésről, az írásbeliekről, a tankönyvről szól, tehát a voltaképpeni *oktatástant* tárgyalja. A feldolgozott anyag elismerésreméltó *képzettség-ről*, finom *megértésről*, nevelői *bölcsességéről* tanúskodik. Különösen ki kell emelni *gyakorlati* pedagógiai *érteket* és tehetségét, mely a lélektani alapok oktatási *kapcsolatainak* és felépítésének *ihletes* és *szerencses* kezű, szellemű megoldásánál kap meg bennünket. Ugyancsak elismeréssel hajlunk meg alapos *francia* lélektani *olvasottsága* és forrásainak *tanulságos* felhasználása előtt.

Nehézebb a helyzete a tényleges oktatási rész feldolgozásánál. Éppen azért *nem* is *ad* teljes, rendszeres oktatástant. Egyes fontosabbnak minősített kérdéseket *ragau* ki, de azokat sem tárgyalja egyenlő mértékben. Egyes kérdések kidolgozása *vázlatos*, másoké viszont *kerék* egészet alkot. Szembetűnő, hogy *logikai* alapon áll, a *történeti* iskola híve, mindig *elsőrangú mesterekre* támaszkodik. E tekintetben azonban *nem megy túlzásba*. A *reformpedagógia* és a *pedagógiai lélektan* követelményeit is figyelembe veszi. Elméleti fejtegetései általában sikerültek, helytállóak, kifogástalannak, magas színvonalon mozognak. Egyes részletek különösen megragadnak, sőt *ki-vetetes* értékekkel bírnak. *Legbecesebbnek* tartjuk a *tanarrol* szóló fejezetet (111–123 lap), amelyet érdemes volna külön lenyomatni és *minden* tanárnak odaajándékozni, mert ami abban foglaltatik, gyakorlati szempontból a *legtökeletesebb* kifejezése a korszerű oktatási követelménynek és módszernek.

Az egész könyv alaposan képzett, tapasztalt, kiforrott, született gyakorlati pedagógus tanulságos és *élvezetes* műve, amely *targyilagossága* mellett világos, meleg, *megkapó* stílusával alkalmas arra, hogy a gyakorlat embereit lelkiismeretvizsgálatra, a fejtegetések és szükségyszerűségek átgondolására, tökéletesebb eljárás kialakítására ihlessen!

Dr. Bütenbinder Miklós.

A magyar nevelésügyi lapok bibliográfiája 1841—1936. Dr. Felkay Ferenc tanügyi tanácsnok előszavával. Összegejtették: *Baranyai Mária* és *Keleti Adolf*. A Fővárosi Pedagógiai Könyvtár Kiadványai, 3. szám. (Budapest), 1937, n. 8^o 148 o.

E kiadványával nagy szolgálatot tett a F. P. K. a neveléstudománynak, mert a magyar nevelői gondolkodás történetének egyik, csaknem teljesen kiaknázatlan forrását részletesebben megjelölte, mint amennyire eddig általában ismeretes lehetett. Összeállították a szerzők a magyar nyelven megjelent nevelésügyi folyóiratok és állandó mellékletek jegyzékét kezdettől 1936 utolsó harmadáig. *Kiss Áron* félszázadnál régebbi jegyzeteit fogyatékosnak ismertük már jóideje, de csak most látjuk, hogy onnan mennyi hiányzott. *Kiss Áron* 1881-ben 67 ilyen lapról tudott az 1756—1880 között eltelt időből; e jegyzék arról a 94 évről 102 s máig 404 címet sorol fel. Hihető, hogy a kötetben megjelölt körülmények miatt nem is találták meg valamennyi lapot, így is sokat kellett feljegyezniök a nélkül, hogy kezükbe kaphatták volna. Ezért lehet, hogy némelyik cím nem pontos; mégis jobb volt megemlíteni, semmint mellőzni. A kötetet így, amint van, örömmel köszöntjük valamennyien, akiknek effélére régen lett volna szükségünk, ha magunk hihetően már nem használhatjuk is. Hézagai majd kiegészülnek s a még előkerülő adatok a képet lényegesen aligha módosítják.

Pár megjegyzéssel a becses összeállítás használhatóságát óhajtom fokozni. Első az, hogy a magyar nyelvű nevelésügyi folyóiratok vannak itt együtt, tehát Egész-Magyarország, vagyis a most elszakított részek magyar folyóiratai is a múlt év végéig. Ez természetes. Sajnálom azonban, hogy a hazai másnyelvű lapokat mellőzték, még a Néptanítók Lapja másnyelvű kiadásait és a külföld számára idegen nyelven kiadott magyar lapokat is. Éppen ez a két csoport pedig nagyon is jellemző, becses adalék a magyar nevelésügyi sajtó multjából. De közölni kellett volna minden válogatás nélkül minden egyes olyan folyóirat címét, mely Egész-Magyarország határai között jelent meg az ország szétdarabolása előtt. Az elszakított részekben azóta megjelent másnyelvű lapok már nem tartoznak ide, de az addigiak feltétlenül bele tartoznak nem csak a magyarországi, hanem egyenesen a magyar nevelésügy történetébe is. Amit ezekről itt (35—36.) olvashatunk, azt is jobb lett volna ugyanúgy állítani össze, mint a magyarokat. Igen kíváncsún lenne ezt a hézagos jegyzéket teljessé tenni; módot találni erre nem lehetetlen. Másutt szoltam már arról, hogy ezt miért tartom reánk nézve fontosnak és a mi feladatunknak. Az 1920 óta elszakított területen keletkezett lapok azonban ebbe a felsorolásba már nem valók. — Ha a tudományos szempontból lényeges kiegészítéssel nem a „magyar“, hanem a magyarországi sajtó lett volna a címben, az nem lett volna baj.

Helyes volt az önálló szaklapokon kívül a mellékletként kiadottakat is bevenni. Azt hiszem, ezek sorában lehet hiány. Így pl. a *Magyar Tanügy* (II.) jelzésű lap, eredetileg a *Magyar Nemzet* c. félhivatalos lap melléklete volt, vagy talán rovata ennek külön címmel. Minden esetre ebből a napilapból nőtt ki. S ez a példa is mutatja, hogy érdemes lenne — igaz, hogy igen nagy munkát kívánna — összeállítani egyszer a napilapok „tanügy“, „nevelés“ és hasonló című állandó rovatait is. Némelyik, pl. az *Egyetértés*-é Bokor József szerkesztésében e század első tizedében, nagy hatású volt és történeti szempontból nem is mellőzhető. — Tudom, hogy ez a szerzők tervén kívül esett.

Becsés a lapok élettartamáról, kiadóirol, szerkesztőirol írt összeállítás. A szerkesztők nevénél azonban nem egy esetben jóval többet mond majd a kutatónak egy-egy lap főbb munkatársainak vagy éppen irányító főmunkatársának a neve. Ily szem-

pontból nagyon tanulságos pl. a 1870-es évek *Magyar Tanügy-ét*, a Néptanítók Lapja 70, a Magyar Pedagógia 45 éve némelyik szakaszát tanulmányozni.

Az ilyen összeállításnak ugyanúgy, mint valami lexikonnak, lényeges követelménye, hogy ne adjon értékelést, tehát még a tárgyra vonatkozóan is őrizze meg a pártatlanságot, ennek a színét is. Mellőzni kellett volna tehát minden értékelést (pl. 16. és kivált 36.); az érték — egyes folyóiratoké és egész időszaki sajtónké — majd az ez alapon induló részletes feldolgozásból derülhet ki. Egyelőre jó óvatosságnak lennünk a magasztalásban, amint tartózkodónak kell a kedvezőtlen vélemény hirtelen felmondásától is. Örölnünk lehet a lapok nagy számából kitetsző buzgóságnak, de ha megnézzük, hol mindenütt jelentek meg szaklapjaink és felülül bennünk régi keserűségünk a miatt, hogy a sok lap milyen szétszóródást jelentett, meg gyakori bosszúságunk a miatt, hogy apró-cseprő lapok mennyire zavarták tiszta fogalmak kialakulását és a magyar nevelői tudatosság közössé válását, akkor — őszintén szólva — nem nagy öröm ma sem, hogy 69 folyóirat osztja meg a nevelésről szakszerűen olvasni kívánó magyarokat.

A 43—141. oldalon levő részletes felsorolás a kötet igazi tartalma és értéke. A szerzők tudják vagy gyanítják, hogy először ismeretlenül lappanghat még egy és más, kivált az elcsatolt területek feledésbe menő emlékei között. Remélhetően megmondják az olvasók, ha hiányt találnak. Nem találtam a sorozatban ezeket: a mai *Egyetemi Hírlap* (Budapest), a XIX. sz. végén élt *Egyetemi Lapok* (Kolozsvár), az előbb *Prepák Lapja*, azután *A Jövő Útja* c. lapja a nagykovácsi tanítóképzőintézet ifjúságának, *Iskola és Élet* (a Népoktatási Szemle folytatása) és a *Közműveltség* (Bp., 1914, Waldapfel János; egyetlen testes kötetét több nem követte.)

Egyik megjegyzésem sem óhajtja csökkenteni a szerzők harmadféléves fáradozásának nagy érdemét, a kezünkbe adott becses segédeszköz értékét s az elismerést azok iránt, akik e munka élvezését és a kötet megjelenését lehetővé tették.

i. s.

Masszi Ferenc, Bevezetés a középiskolai nevelésbe. Pécs, 1936. 178. l. (A szerző kiadása.)

Masszi Ferenc érdekes és régen várt kis kézikönyvet adott a tanárság kezébe. A cím ugyan keveset mond, de az érdekességet az egyes fejezetcímek már inkább engedik látni. Tizenhárom éves tanári működésének elméleti és gyakorlati tapasztalatait nyújtja segítőtársként tanártársainak, talán nem is azért, hogy őket minden áron oktassa, vagy mély elmélettel esetleg mélyebb tudásúvá tegye, hanem azért, hogy az érdeklődést, a pedagógia iránt való szeretetet felébressze. De nézzük inkább magát a könyvet. Először is a középiskola célját és feladatát állapítja meg. A *célt* a törvény világosan adja. Igaz, hogy ezt a diákember még ritkán tudja kellőképpen értékelni, de „arra törekedhetünk, hogy a tanuló minden munkájának eredményében lássa a haladást és a jövő számára értékes hasznót.” Ennek fokozott hangsúlyozása nagy jelentőségű. A nevelés feladata „nem lehet más, mint a célt gyakorlatilag megvalósítani.” A cél elérésének, vagyis a feladat megoldásának akadályait a túlterhelésben („... mindenféle nevelőcélzatú törekvésnek megvan a maga határa”) és az egyéni lehetőségekben látja. Éppen ezért tartja szükségesnek azt, hogy a tanári karban meglegyen a harmónia. De bármilyen legyen is a tanári kar, „a nevelés eredményét elsősorban a nevelt egyéni adottságai határozzák meg.” Vázlatosan tárja fel az életműködés első pillanatától a tanuló egyéniségének fejlődését. Éppen a tanuló egyénisége fejlődésének irányításába kapcsolódik bele a középiskola és, „ha a kö-

zépiskolában intonált élet nem olvad bele a Teremtő által megszabott fejlődés folyamába, akkor az iskola gyakorlatilag öncélúvá válik.“ Megállapítja, hogy „a gyermek- és ifjúságtanulmány a tanárképzésnek még ma is elhanyagolt területe, pedig a kész tanár számára is egész életre szóló feladat.“

A tanuló éppen a legkritikusabb éveit tölti a középiskolában. Erre az időre három fejlődési kor esik: a gyermekkor vége (I.—III. osztály), a serdülés kora (V.—VI. o.), és az ifjúkor eleje (VII.—VIII. o.) A továbbiakban tehát ezekkel a fejlődési korokkal foglalkozik és seholsem mulasztja el kidomborítását annak, hogy a tanár milyen módon kapcsolódhat be a helyes irányításba. A következőkben a középiskola helyét és szerepét keresi az egész nevelésben és vizsgálja, hogy a középiskolai nevelés milyen kapcsolatban áll az egyidejű más nevelőhatásokkal és az élettel. Összefoglalja a nevelés eszközeit, majd a nevelő helyzetével foglalkozik. A nevelő tanárnak „el kell fogadnia egy meghatározott szervezetséget, bele kell élnie magát egy meghatározott életszemléletbe és ezt oly mértékben kell magába olvasztani, hogy minden körülmények között mint sajátját, a felelősség érzésével tudja továbbjuttatni a neveltjéhez.“ „A nevelthez pedig szolgálatkészséggel, megértéssel, az önmegtagadás lelkiületével kell lennie.“

A középiskolai nevelésnek és oktatásnak általános követelményei: „a tanuló kötelességei Isten, haza és önmaga iránt.“ Különleges követelményei: „a tanuló általános műveltsége, a főiskolai tanulmányokhoz szükséges szellemi képesség és a hivatásérzet kialakulása.“ A követelményeknek a nevelő, oktató és önképző középiskola igyekezik eleget tenni. „A tanár oktatással segíti a tanulót abban a törekvésben, hogy a mai fogalmak szerint, önmagát kifejlessze, kiművelje.“ Részletesen foglalkozik az oktatás fogalmával, módjával. Nem tartja elégségesnek azt, hogy a tanítás módszere megfeleljen az osztály átlagának, hanem szükséges, hogy az osztály egyes tanulóinak képességeit is fejlessze. Ezt elérhetjük, „ha az osztálynak problémákat tudunk adni, illetőleg, ha úgy tudjuk beállítani az osztályba az elvégzendő feladatot, hogy ahhoz minden tanuló problémászerűen nyuljon hozzá.“ Böven tárgyalja a problémaadás lehetőségeit, azok megoldását, a házi feladatok kérdését, a feleltetést, szóval mindazokat a kérdéseket, amelyek ezen a téren a középiskola életében felmerülnek.

Utolsó két fejezete az oktatás és nevelés gyakorlatához fűz megjegyzéseket. Itt csak azokat a kérdéseket kívánja említeni, „amelyek rendszeresen hozzátartoznak az oktatás technikájához“. Ezek: a tanmenet, óratervek, fegyelmezés, az osztályozás, a tankönyv stb. A nevelő középiskolában azzal is számot kell vetni, „hogy vannak tanítványaink, akiknél a családi élet irányító hatása korrekatívumokra szorul. Ezek számára kívánatos volna az iskolában olyan tanuló-olvasó szoba, ahol egy kis békét, lelki- testi melegséget találhatnak. Jó szolgálatot tenne ez a helyiség azokban az iskolákban is, ahol sok a bejáró tanuló“. Általában szükséges az, hogy a középiskola a rossz környezethatásokat csökkentse, ellensúlyozza. — Masszi Ferenc könyvének minden betűjét áthatja a lángoló szeretet, minden oldal tanulságos volta mellett élvezetes olvasmány is.

Maszyik Lajos.

Borbély András: Gondolatok az érzelmi élet nevelése köréből. (A M. Kir. Tiszta István Tudományegyetem Pedagógiai Szemináriuma és Pszichológiai Intézete). Kisújszállás 1936. 76 l.

Ennek a munkának egyik legfőbb érdeme az, hogy bátran hozzányult a nevelés-

lélektan egyik legkényesebb természetű kérdéséhez: az érzelmek neveléséhez. Aki ismeri a mai lélektan vitáit és küzdelmeit az érzelmek pszichológiai kérdésének tisztázása körül, bizonyára előzetes elismeréssel vesz kezébe minden olyan munkát, mely az érzelmek lélektanára vonatkozik, annak vitás pontjait megvilágítani törekszik, — még inkább olyan tanulmányt, mely az érzelmi világnak nevelési lehetőségeit van hivatva rendszeresen feltárni.

Borbély András munkája bizonyos elmélyedésről tesz tanúságot. Midőn azt a feladatot tűzi ki maga elé, hogy „az érzelmek pszichológiáját és fiziológiáját felvázolja” (15. l.), akkor valóban rámutat néhány alaptételre, melyekkel az idetartozó irodalom az érzelmek sajátosságait jellemezni szokta, bár ezekkel nem meríti ki a tárgyat. Sokkal szivesebben láttuk volna e helyen az érzelem rövid, de alapos meghatározását, kapcsolatban az indulat, szenvedély és hangulat fogalmainak elvi pontos megkülönböztetéseivel, annál is inkább, mert ezen a téren nem csekély a zűrzavar a neveléslélektani írók körében sem. *Krueger* nevét és elméletét is meg kellett volna említeni ebben a részben. E helyett szerzőnk két oly mozzanatot tüzetesebb kidolgozásával szolgál, melyek egyfelől csakugyan újat adnak, másfelől a nevelésben csak ezután jutnak majd nagyobb fontosságra és jelentőségre. Az egyik ilyen mozzanat: a szerző a belső szekréciós szervek működésének hatását vizsgálja az érzelmek ki- fejlődésére és változásaira. A szerző e helyen majdnem kizárólagosan Klobusitzky Dénes jó összefoglaló tanulmányát követi, végül pedig a test-lélek probléma filozófiai megoldására nézve a „kölcsonös hatás” elméletében állapodik meg. A hormonoknak az érzelmi élettel való összefüggésére helyesen mutat rá és érdeme szerzőnknek, hogy ezen összefüggésnek nevelési lehetőségeit is felismeri. Egyelőre azonban nagyon tartózkodó álláspontot foglal el és semmiképen sem vonja le az előzményekből azt az „utópisztikus furcsaságot”, hogy „hormonokból álló vegyületekből... adagoljuk növendékeinknek a szép és magasztos érzelmeket, vagy operatív teyünk bűnözőket jámbor emberbarátokká” (28. l.). A hormonális összefüggések tényéből a szerző csupán ezt a nevelői következményt vonja le: a nevelő türelemmel álljon növendékének alkati megnyilvánulásaival szemben és „ne törjön pálcat annak olyan érzelmi megnyilvánulása felett, melyről a nevelt legtöbbször nem is tehet” (u. o.).

A belső elválasztásnak és az érzelmi világnak ezen összefüggésén kívül még egy olyan vonatkozásra utal szerzőnk, mely az érzelmek irodalmában szintén nem jutott még elegendő hangsúlyozáshoz. A VIII. fej.-ben (53. kk. II.) az „*érzelemértékekről*” szól, melyek részint a *Wundt*-féle „érzethangulatra”, részint *Krueger* érzelemelméletére emlékeztetnek. Ez a fejezet, mely az érzéseknek, hangulatoknak a lelki szerveződést, strukturálódást előmozdító szerepéről szól, a legjobban sikerültnek mondható. *Bleuler* (és nem *Bleurer*, l. 53. l.) szavát idézi, ki szerint az „affektivitás a személyiség domináns kifejezője”, — az érzéseknek nagyon nagy szerepük van egész személyiségünk struktúrájának felépítésében, különösen pedig az embernek az érték-eszmékhez való viszonyában. E helyen szól a szerző az erkölcsi, esztétikai, vallásos nevelésről is. Sikerült a VI. fej. is, mely a szenvedésben előforduló legfontosabb érzelmeket (indulatokat) ismerteti; ezek: a félelem, a harag, a gyűlölet, a vetélkedés, a becsvágy, kegyetlenség, a heteropátikus érzelmek stb.

Mindezek a fejtegetések azonban csak előzményeit alkotják a fő feladatnak, amely az érzelmek nevelésének kérdését kívánja megoldani. Szerzőnk szerény öntudatosságára mutat, hogy értekezésének címétől csak az érzelmek neveléséről közlendő „*Gondolatok*” szavát választotta. E tekintetben annyit mondhatunk bírálatul, hogy egyfelől inkább a nevelés egyes *alkalmait* ismerteti; másfelől célkitűzései in-

kább *általánosságban* maradnak. Az érzelmek nevelésének alkalmi (topografiája): az értelmi ráhatások, a környezet, a család, az osztályközösség, a tanító hatása, a példaadás, az olvasmányok, a játék stb. (32. kk. II.). E nevelői hatások felsorakoztatásában nélkülözzük a logikus rendszert. Szerzőnknek az erkölcsi nevelésről vallott követelményei nem mindig lépik túl az akadémikus megállapítások és általánosság körét (pl. 20, 51, 52, 73 i.).

Az érzelmek nevelésében a legfontosabb az *önuralom* céljának kitűzése és az érzelmek „*kontrolljának*” elérése a növendék önnevelésével. Szerzőnk ezeket a részleteket nem domborította ki olyan nagy hangsúllyal, mint ahogyan ezek azt megérdemlik, bár szól az érzelmek „gátló, kiemelő és megőrző jellegéről”. Legjobb, ha az érzelmek nevelésének a problematikájában az amerikai szerzőket tartjuk szem előtt, akik a kérdés súlypontját a „control of the Emotions”-ban látják.

Szerzőnk eszményi törekvéseivel, igazi nevelői gondolkodásával és érzületével szemben, melyek az egész munkát átlengik teljes elismeréssel vagyunk. Célját, „hogy jelenlegi nevelésünket, bármi kevéssel is, közelebb vigyük a lélektani felismerésekhez” (72. l.), biztosan elérte.

V. H.

Bódi Ferenc: A középiskolai földrajzoktatás története Magyarországon az első Ratio Educationistól napjainkig. 1935. 153. l. (A szegedi m. kir. Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézete V.).

A bevezetés első mondatában megleljük az okot, ami a szerzőt a munka megírására készítette: „... történeti okfejtéssel járulni hozzá a középiskolai földrajzoktatás módszeres öntudatának fejlesztéséhez...”, s még hozzá tehetné volna azt a szakjával szemben érzett igazi érdeklődést, amely a munka minden sorában megérzik.

A két-három, inkább részletmunkának tekinthető hasonló tárgyú dolgozat mellett érezhető hiányt pótol a szerző munkája. Helyes érzéssel választja kiinduló pontul az első Ratio Educationist, nemcsak azért, mert ekkor lett a nevelés és így a földrajzoktatás ügye is állami ügyg, hanem mert a földrajzoktatás történeti alakulásának végigkísérése szempontjából a korábbi viszonyok részletes tárgyalása elhanyagolható.

Feladatát egy pillanatig sem téveszti szem elől. A felsorakoztatott hatalmas anyagból biztos ítéllettel vonja le következtetéseit. S ha az olvasó néha fárasztónak ítéli is az adatoknak sokszor látszólagos ismétlődését, feleslegesnek ezt sohasem tartja.

Már a bevezetőben utal a szerző a tudományelméleti tényezők figyelembe vételére. Nem marad előtte észrevétlenül az az összefüggés, amely a kialakulóban lévő földrajztudomány és a földrajz középiskolai oktatása között fennáll. Nézetünk szerint ennek a tényezőnek számbavétele erőteljesebb lehetett volna. Nagyon gyakran csak egyszerű utalás történik erre. Amikor a földrajzról, mint tudományról vallott szakfelfogás olyan elhatározó befolyást gyakorol a középiskolai földrajzoktatásra, hogy például egy igen jelentékeny időn keresztül nem jutott a középiskolákban más szerephez, mint a történelem kisegítője, vagy amikor később a természettudományoknak egy kevésbé lényegesebb csoportjához sorozták, akkor indokolt lenne ezt a jellemző és a földrajzoktatás sok jelenségét megmagyarázó állapotot alaposabban ismertetni.

A múlttal szemben több tekintetben az újítás szellemét képviselte az

első Ratio Educationis. A rendelet felfogása szerint a földrajz a világ dolgaira vonatkozó ismereteket foglalja össze. A tanítandó ismereteket azonban az állam szempontjából való hasznosságuk alapján válogatja ki és e kiválogatott ismeretek birtokában összehasonlításokra, értékelésre kívánja a növendéket rávezetni. Ez a feladat azonban minden vonatkozásában megoldhatatlan. Nincsenek szaktanárok, hiányoznak a megfelelő szemléltető eszközök és fogyatékosak a módszeres utasítások. Így érthető, hogy a korábbi nominalista földrajztanítás úgyszólván semmit nem változott. De ugyancsak érthetővé teszi az autonóm, felekezeti iskolák viselkedését is, amelyek valószínűleg ez okból is megmaradtak legalább egyelőre a maguk régebbi, főként a topográfiára súlyt helyező tanítási módjuk mellett.

Természetesen nem marad azért teljesen hatástalan rájuk a korszerű reformok lassan terjedő térhódítása. A két vezető intézmény, a debreceni és sárospataki kollégium közül a sárospataki hajlik jobban a Ratio Educationis képviselte újítások felé. Ennek a kollégiumnak tanterve (1786) a földrajzoktatásban öncélt lát és nem rendeli azt a klasszikus tudományok alá. Persze az elv és a valóság között itt is igen mélyreható ellentétek mutatkoznak. A dunántúli egyházkerület iskolái (pápai, csurgói) a Ratio megkívánta követelményeknek a lehetőség határain belül igyekeznek eleget tenni. Az erdélyi iskolák tanterve pedig a debreceni Methodus docendi-vel mutat sok közös vonást.

A második Ratio Educationis inkább hanyatlást jelent. A klasszikus-humanista felfogás odáig süllyesztette a földrajz jelentőségét, hogy az utasítások a földrajzi ismeretek önállóságának a lehetőségét is kétségbevonták. Egyetlen megnyugtató pont Niemeyer munkássága, akinek hatása kis körben ugyan, de mégis csak érvényesült. Ő állította fel azt a követelést, hogy a bevezető általános fogalmak tárgyalását a környezetből vett szemléltető anyaggal kell megértetni. Mivel a szabadságharc leveretése miatt hatását nem fejthette ki, nem nagy a jelentősége az Eötvös féle 1848.-i tantervnek. Igen fontos követelése, hogy a földrajztanítást történelem-földrajz szakos tanárookra bízta.

Az amúgy is humanista-klasszikus hagyományokat őrző debreceni és sárospataki kollégiumok tanítási rendszerébe sem hozott a második Ratio Educationis különösebb alakulást. Igen biztató jelenség, hogy mind a két kollégium súlyt helyez a fizikai földrajz tanítására (a debreceni kollégium III. osztályában a „földnek természethistoriai leírása“.) A szakrendszer bevezetésére a helyzet még nem érett meg. A dunántúli egyházkerület 1842. évi tantervéig, az egyházkerület iskoláiban a debreceni és sárospataki minták voltak a mértékadók. Az 1842.-i tanterv a szakszerűség felé való haladás szempontjából jelent újabb lépést azzal a rendelkezéssel, hogy a reáltudományokat, így a földrajzot is, minden osztályban egy tanító tanítsa. Az erdélyi református gimnáziumok az 1819-ben megjelent Norma dicendi-t követik, amelyben a Ratio Educationis hatása eléggé érvényesül. A negyvenes évek reformtörvényei (szakrendszer, tanárképzés, egységes tanterv) egyelőre a földrajz óraszámának felemelésében mutatkoznak.

A természetes fejlődés menetét meglehetősen erőszakosan szakítja meg az Organisations Entwurf, amely teljesen reányomja bélyegét az 1850–60-as évek tanügyi állapotára. Az új iskolatípusnak, a reáliskolának létrehozása véget vet a humanista és realista irány hívei küzdelmének, de csak elvileg. A valóságban a viszonyok nem változnak, a gimnázium és reáliskola földrajzoktatása csak annyiban tértek el egymástól, hogy a reáliskola alsó és felső osztályaiban az egyes országok ipari és

kereskedelmi viszonyainak ismerete külön hangsúlyozott követelmény. Az 1853-ban hozott rendelet a tanárképzést a szakrendszer alapján igyekszik megoldani. Igaz, hogy történelem-földrajz csoportosítást nem enged meg azzal az indokolással, hogy a két tárgy egymástól el nem választható. Tehát a földrajz még mindig nem tekinthető önállóknak, a Ritter elgondolta „Universalwissenschaft“-nak. 1854-ben jelent meg azután az a rendelet, amely az oktatás nyelvétül a németet írta elő, s ezzel minden jószándékú törekvést még csírájában elfojtott, amely segített volna túljuttatni a tanügyi életet a felmerülő nehézségeken. Az autonóm iskolák ellenállása, mivel a nyilvánossági jog megadása az Organisations Entwurf elfogadásától volt függővé téve, nem hozott számottevő eredményt s így valósult meg a régi kíváncsi, a hazai középiskolai oktatás egysége.

A következő két évtized alatt (1860—1879), a tantervi kísérletezések korában merül fel az új iskolatípusnak, a reálgimnáziumnak gondolata. Ez lett volna hivatva kiküszöbölni az egyoldalúnak ítélt gimnázium és reáliskola hibáit. Ebben a megoldásban a földrajz a természet- (fizikai földrajz) és történettudományok (politikai földrajz) társtudománya. A két tábor küzdelme a század végén a történeti folyamatosságot is képviselő humanisztikus felfogás híveinek győelmével végződött (1895). A politikai földrajz érettségi tárggyá válik.

Túlnőne ez ismertetés keretein, ha megkísérelnénk vázolni mindazokat a megszeágazó ellentéteket és követeléseket, amelyek a földrajzoktatással szemben a jelen század elején fellépnek. A küzdelem érthető. A földrajztudomány újabb módszeres fejlődés birtokában, azoknak megfelelőleg igyekszik keresztül vinni a földrajzoktatás reformját, de nem sok eredménnyel. Csak 1926-ban valósul meg az a főkövetelés, hogy a földrajz a felsőbb osztályokba is bevonul, igaz, hogy jelentőségét csak megközelítő szerepben. A teljesen kielégítő megoldást a szerző a földrajz jelentőségét teljesen értékelő újabb reformtól várja.

A dolgozat lényegét csak érintő fennebbi ismertetés is indokolja talán azt az állítást, hogy a munka hézagpótló s nemcsak a szaktanárok számára szolgál okulásokkal, hanem minden az oktatásügygel általában foglalkozó szakember is haszonnal forgathatja.

Dr. Párducz Mihály

H. Rohrer. Bevezetés a jellemkutatásba. (Kleine Einführung in die Charakterkunde.) 2-ik jav. és bőv. kiadás, 1936. B. G. Teubner. 154. l.

Az első kiadáshoz írt előszavában kifejezett azt a célját, hogy a tudományos karakterológia eredményeiből csak a lényegeset és a gyakorlatilag fontosat nyújtsa, szerzőnk könyvének második kiadásával teljesen elérte. Németországi sikerét ez a körülmény hiánytalanul megmagyarázza. De ugyancsak ez a célkitűzés: rövid, mégis mindenre kiterjedő összefoglalást adni a mai karakterológiai vizsgálatokról, indokoltta teszi, hogy felhívjuk rá a magyar pedagógiai körök figyelmét is.

Ilyen összefoglaló karakterológiának sokszor érezzük hiányát. Hiszen minél erőteljesebbé és uralkodóbbá lesz nálunk az a követelés, hogy iskoláinkban az oktató munka mellett a nevelői feladatoknak is tágabb teret biztosítsunk, annál jobban terelődik a közfigyelem a jellemkutatás lehetőségei, módszerei és eredményei felé. Tanuló és tanár egyéni jellem típusa, osztály és egész iskola kollektív jellem- vagy szellem típusa sokszor döntő szerephez jut a nevelői problémák megoldásában. Az átöröklés, a nem, a környezet és a nevelhetőség kérdésének kapcsolatai a jellem-problémákkal nemcsak egyetemes neveléstani fontosságuknál fogva érdekelhetnek

bennünket, hanem a nevelésügy sajátosan magyar feladatainak szempontjából is. Akkor, amikor nemcsak a hivatás soraiból, hanem a közvélemény legszélesebb köreiből is felhangzik a kívánság: „egyéniiségek nevelése és kollektív nemzeti öntudat kialakítása“ legyen a célunk¹⁾, be kell látnunk, hogy a modern, tudományos jellemkutatás módszerei szinte nélkülözhetetlenek nevelői munkánk szolgálatában.

Ezekben a törekvéseinkben hathatós támogatást nyújt *Rohracher* kis kötete. A karakterológia tudományos alapvetéséről adott világos bevezető fejtegetések után részletesen foglalkozik a természettudományos és a bölcsészeti irányú jellemkutatás feladataival. A *Kretschmer*-féle típusrendszer alapos felvázolását szerencsésen egészíti ki a kísérleti típuslélektan igazolt eredményeinek ismertetése (az egyéni munkatempó, az érzet, képzet és appercepció típusai jellegzetességei, az érzelmi érzékenység, az objektíválás egyéni sajátosságai stb.) *Jaensch* típuselméletéből a tárgyalás világosságával és élénkségével emelkedik ki az integrációtípusok fejtegetése. Megfelelő keretben és terjedelemben tekinti át a *Kretschmer*-elmélet biológiai irányú továbbfejlesztőinek vizsgálatait is (Jung, Ewald, Kroh és Pfahler).

A jellemrendszerek második csoportjának tárgyalása már sokkal tömörebb. Talán egyedül ezzel sejteti szerző egyéni állásfoglalását, vagy alkalomszerűen szólva, a maga karakterológiai hovatartozását, mert hiszen könyvében másutt mindenhol óvakodik a kritikai megjegyzésektől. Ebben a fejezetben veszi sorra *Klage-Prinzhorn* személyiséglélektanának és az ezen felépített tipológiájuknak vázlatos ismertetését. Ezt követi Spranger ideális típusairól szóló rövid, de biztos vonalvezetésű fejezet.

Legértékesebbek azonban könyv befejező szakaszai, amelyekben a fentebb már említett kapcsolatokat foglalja össze: a jellemtípusok kapcsolatait az átörökléssel, nemi, környezettel, neveléssel és emberi sorssal.

A könyv itt felsorolt értékeivel szemben rá kell mutatnunk egy nagy hiányára is. Olyan hiányra, amelyet ma helyel-közzel minden németországi könyv hasábjain észlelhetünk: a külföldi irodalom és tudományos munkásság eredményeinek feltűnő elhanyagolására. Német olvasó szemében talán nem olyan szembetűnő ez az elzárkózás. Mi azonban világosan látjuk, hogy csak a tudományos tárgyalás teljességének s így a kötet értékeinek rovására történt. De még így is elsőrendű szolgálatokat tesz nemcsak a pszichológus, orvos és nevelő, hanem a racionalizáló iroda-, gyár- vagy más üzemvezető kézi könyvtárában is.

pz.

Friedrich Schneider: Die Selbsterziehung. Einsiedeln, 1936. Benziger, 281. lap.

Az önnevelés kérdéseivel, történetével, céljaival, módszereivel eddig is sokat foglalkoztak kutatások, részletmunkák, általános művek, de *összefoglaló* tudományos feldolgozásban Schneider Frigyes egyetemi tanár foglalkozik könyvében *először rendszeresen* e kérdéskomplexummal. Szem előtt tartja mindazok igényeit, akik tudatosan és tervszerűen dolgoznak önmaguk alakításán. Ezért az *ifjúság és a felnőttek* érdekeit egyaránt igyekszik kielégíteni, mert tisztában van azzal, hogy a nevelés a nevelő és növendék kölcsönös befolyásolása. A legjobb nevelés a növendék önnevelésének vezetése és ehhez a nevelő állandó önmaga nevelése szükséges. E végből a nevelőknek és a szülőknek is tisztában kell lenni az önnevelés rendszerével. Schneider tökéletesen ismeri a kérdéskomplexum egész területét, saját gazdag megfigyelései és tapasztalatai, valamint más kutatók feljegyzései és tudományos munkái alapján, amiről

¹⁾ Ambrózy György: „Történelmi nevelés“. Pesti Napló 1937. febr. 21.

tanúskodik a felhasznált német és külföldi idevonatkozó irodalom állandó figyelembevételére.

Mindenekelőtt tisztázza az önnevelés fogalmát, fajait és jelentőségét. Azután megállapítja az önnevelés szerepét az egyéni fejlődésben, főleg az érettség korában, amikor a gyermek nemcsak önmaga, hanem szülei és nevelői előtt is érthetatlenné válik és amikor a pedagógusok nem tudják belátni, hogy az ember legfelsőbb nevelője maga a *Teremtő* és a nevelőnek ebben a korban csak az a feladata, hogy a Teremtő eszköze legyen, ami abban merül ki, hogy a gyerektől *távoltartsa mindazt*, ami Teremtőjének hatását és művét zavarhatná. Ehhez azonban a nevelő részéről *tűrelem és kitartás* szükséges.

Az értékes könyv súlypontja a 6. és 7. fejezetekre esik. A 6. fejezet érdekes és nagyvonalú áttekintést ad az önnevelés történetéről. Foglalkozik a buddhista magatartással, a görög sport- és államneveléssel, Szokratesz módszerével, a stoikus felfogással, a csúcspontot azonban *Krisztus* példájában és tanításában látja, mivel a modern ember életformáját teremtette meg. Behatóan tárgyalja *Szent Ignác* lelki-gyakorlatait és *Schönstatt* önnevelési módszertanát. A mű legfontosabb és legértékesebb fejezete azonban az önnevelés megjelenési- és *lényegelméletét* foglalja össze. Az életeszményből kiindulva kimutatja, hogy az önnevelés és az idegen nevelés legfontosabb elemei: az *önismeret, a bánat, az erős fogadás, az eszmény és a gyakorlás, a motivumok és a megvalósítás*. Schneider tekintetbe veszi *Lindworsky* értékelméletét, de nem minden tekintetben fogadja azt el, bár lehetőség szerint felhasználja a bevált hagyományos vallásos módszereket. Nem erőlteti azonban a világi nevelésben az *aszketikus* elemeket, amelyek a szentek önnevelésében kétségtelenül mindig sikeresek voltak. Schneider ugyanis nem tűzte ki célul a kérdésnek csupán ebből a szempontból való kidolgozását, hanem tekintettel kívánt lenni az élet és a nevelés *összes, egyetemes, általános* érdekeire és elemeire.

A tanulságos mű használatát nagyban elősegíti a kítűnő bibliográfia és a gondos tartalomjegyzék.

Dr. Bittenbinder Miklós.

LAPSZEMLE

Néptanítók Lapja. 1937. 1—6.

1. *Dénes Szilárd: Évszámok a népiskolai történettanításban.* Kifejti, hogy keveset, de azt is szemléletesen nyújtunk. — *Sebestyén Kálmán: A félelem szerepe a nevelésben.* Kétféle félelem: az ösztönszerű és a tapasztalaton alapuló jelentkezik s féltékenységet eredményez a gyermekekben. A félelemkeltés helyett a megértő szeretetnek kell jönni. — *Gyarmathy Aurél: A leánygyermek idegességének okai.* A megváltozott élet érzékeny terheket teremtett, az otthoni munka fárasztja őket. Óraterv átcsoportosítással, több jóakarattal, derűvel, szeretettel, megértéssel kell áthidalni a nehézségeket. — *Székelyné Solymos Bea: Száz év előtt milyennek képzeltek az eszményi tanítót.* Kun Tamásnak a „Társalkodó”-ban megjelent cikke nyomán az olvasó elé tárja a száz év előtti idők pedagógiai, erkölcsi, nemzeti felfogásait s az eszményi tanítóját.

2. *Drozdy Gyula: Iskoláink belső életének fejlődése.* Iskoláinkban a közelmúltban pedagógiai lendület, s belső életének színvonalemelkedése tapasztalható.

Magyarázata: nyári tanfolyamok, szemináriumok, körzeti iskolafelügyelői intézmény s azok számára kiadott utasítás. — *Antal Fülöp: A nevelve-tanítás módjának alapvonalai.* A feldolgozás módjáról, a szótanítással szemben a gyermek tanításalatti munkájáról, lélekcsiszolásról és erősítésről, a tanításról, mint elsősorban eszközről s nem célról, gyermeki érték kiválasztásról, esztétikai, érzelmi nevelésről, mint a nevelve-tanítás tényezőiről értekezik. *Szombatfalvy György: A nyolcosztályú népiskola kialakulása.* A fejlődés megindult, de éppen a nagy tömegeket számláló őstermelő falvakban hiányzik, holott elsősorban az ő érdekében indított. Ezt a nemzet jövője szempontjából aggályosnak tartja.

3. *Páldi Károly: Az eredményes nevelés feltételei.* Tanköteleskorban a célt ugyan nem érhetjük el, de eredményesség lehetséges. Levente intézmény, sport, könyv azok az eszközök, melyekkel az iskola nevelési körében továbbra is megmaradhatnak a serdülő ifjak. — *Loczka Alajos: A nemzet munkásai.* A körzeti iskolafelügyelők szegedi értekezletén szerzett benyomásoktól indítva fájjalja, hogy kívülállók sokszor könnyen nyilatkoznak az iskolákról, holott, ha közelebről megtekintenék a műhelymunkát, látnák, hogy a nemzet munkásai az őrhelyükön állnak. — *Lendvay Béla: A természetszeretetre és a természeti emlékek megbecsülésére való nevelés.* Ne szavakat, könyvet, tényleg a természetet tanítsuk. A szülőföld természeti szépségeit lássa meg a gyermek, azon keresztül jusson el a magyar föld minden darabjának megbecsüléséig. — *Vadász Zoltán: Olvasástanítás szóképek alapján.* Az a tapasztalat, hogy a gyermek az iskolabálepésig csak szóképeket lát, s később a betűkapcsolás nehézségei indították a szóképes olvasástanításra. Lényege: egy képből s alája írt névből indul ki, azt bontják szét betűkké. Egy-két szó után a megismert betűkből maguk alkotják az új szavakat a gyermekek. — *Dr. Lyachovichné Vaszko Erzsébet: A pedagógia hivatása és az emberi fejlődés.* Semmit készen nem kapunk, magunknak kell kiküzdeni mindent. Ez fejlődéssel jár. A fejlődéshez vezető út felismerése, a helyes arány megtalálása önmagunk és a világ között, a pedagógia feladata. — *Marosvári Tibor: A lengyel népoktatás szelleme és főbb tényezői.* Az új Lengyelország új iskolatörvényt teremtett, korszerű műveltséget ad, melyre úgy az egyénnek, mint a nemzetnek szüksége van. Legfőbb tényezője a tanítóság, ma a legelső között van, idealizmusának és realizmusának nagyszerű keveredésében.

4. *vitéz Bessenyei Lajos dr.: Egységes célkitűzés iskoláinkban.* A szétszórt és elszigetelt iskolatípusokat az 1935. VI. t. c. központosította, s ezzel biztosítottak látja az egységes célkitűzést.

5. *Mácsay Károly: A nemzeti sorsközösség átérzésére való nevelés.* A népiskola és népoktatás új feladata: rugalmasságra való nevelés, a bizalmatlanság letörése, az új állampolgári eszmény kialakítása, nemzeti eszme gondolatának kiterjesztése. A hazát nem rajta kívül, hanem önmagában érezze mindenki. — *Finta Sándor: Nemzeti munkahét.* Legyen a madarak-, fák-, hősök-, könyv-napok mintájára a nemzeti összetartásnak, a nemzetnevelésnek is egy hete. — *Dr. Henri Wallon, a párizsi Sorbonne tanárának nyomán: A tudományosság hatása szabad személyiségek kialakulására.* A vallásos nevelés mindenki előtt értékálló. A tudományosságnál nem egységes az állásfoglalás. Kifejti a tudomány és szabadság közötti viszonyt s arra a végső következtetésre jut, hogy az ember szabadsága megköveteli a tudományosságot.

6. *Gyulai Ágost dr.: A jó tanító nevelő hatásának erőforrása.* Az erőforrás a szeretet. Erkölcsei érzélem, isteni eredetű, ez emeli fel az emberi lelket. Pedagógiai erosz, pozitív érzület. A tértvesztő kényszerítő fegyelem helyett a legfőbb tényező a nevelő és nevelt között, ez a nevelés alapja. — *Jovicza I. Sándor: A népiskola az*

esztétikai nevelés szolgálatában. Az új Tanterv előírja az ízlés fejlesztését s legfőbb tényezőjét a szemléletben látja. Ehhez az út: az iskola belső képe, tankönyvek, olvasmánytárgyaló népművészeti tárgyak gyűjtése, képtár s múzeumlátogatás, képek gyűjtése, tanteremdíszítés, ének és rajz órák. Az esztétikai nevelés nem önálló studium, hanem áthatja az egész iskolai nevelést.

K. Gy.

Magyar Tanítóképző. 1937. 2. sz.

Mesterházi Jenő a nemzeti történelem tanítási módjáról szóló befejező közleményében a tankönyv nevezetes szerepét ismerteti. A tárgy tanítására fordítható időt kevésnek tartja, ez azonban ne késztesse a tanárt sietésre, inkább keveset dolgozzon fel, de azt jól. A szereplőket földönjáró embereknek kell feltűntetnünk, ne hallgassuk el hibáikat sem, miket a nagy tettek úgyszemint elhomályosítanak. A tört.-tanítást költéménnyel is színeznünk kell, ezzel a népisk. oktatás módszerére adunk példát. A jelen élet vonatkozásait fel kell használnunk, pl. Mátyás királyról tanítva a Corvin-láncot is értelmezzük. Az oktatáshoz a tanulónak jegyzetfüzetet és térképet használniok kell. A cikk azzal végződik, hogy kevés a heti 2 óra a nemzeti történelem alapos elsajátíttatására.

Molnár Oszkár a Magyar Tanítóképző f. irat vázlatos történetét 1890—1911-ig tárja fel (II. közl.) A közlő ez időben vált véglegesen havi f. irattá. Életképességét a mögötte álló tanítóképzős tanárság biztosította. Belsejében is fejlődött a lap, mert szerkesztője 1890-től az értékes Nagy László lett, ki arra törekedett, hogy a f. irat útján „a tanítóképzőket fokozatosan az egyöntetű és egyenletes fejlődés és felvirágzás útjára terelje.” Tervében 3 munkaterületet jelöl ki: a f. iratnak a tanítóképzéssel, a népoktatás és a tanfelügyelet kérdéseivel kell foglalkoznia. A lap ennek meg is felelt, részletekbe hatolt és a kérdések bámulatos gazdagságát sorakoztatta fel. A századfordulóra Nagy László megindította a magyar gyermektanulmányozást, e miatt a szerkesztésről lemondott, utóda Farkas Sándor program nélkül, de tervszerű tudatossággal dolgozott, 1911-ig. A mostani szerkesztő megállapítja, hogy a most vázolt időszak a lap életében a legmunkásabb volt; ez összefügg azzal a ténnyel, hogy tanítóképzésünk szerv. és tanulm. kérdései e 2 évtizedben oldódtak meg.

1937. 3. sz.

Dr. Veress István a külföldi ped. irodalommal való összeköttetéseinkről ír. A magyar tanítóképzést a külföld is kiválóan ismeri, a külföldi irodalom jeles termékeit lefordítjuk magyarra, miként a nagy nemzetek is. Nagy László neve belekerült a külföldi nev. tud. irodalomba, ami példa arra, hogy nekünk is önálló kutatásokat kell végeznünk, hogy kívül a határokon is megismerjenek. Keresnünk kell az összeköttetéseket a külf. pedag. világgal és meg kell ismertetnünk kívül is az éppen nem elmaradott tanügyi helyzetünket.

Dr. Somos Lajos a stílus fejlesztésével foglalkozva, azt emberformálásnak tekinti, mit minden szaktárgyon belül szolgálni kell, de elsősorban a magyar nyelv-szakos tanár feladata. A tanítóképzőben a jelölteknek azért kell helyes és szép stílusra eljutniok, mert nekik is erre kell vezetniök népisk. növendékeiket. — A tanító stílusát a t. képzőben kell kifejleszteni s 4 nézőpontból kell gondolni: legyen szemléletes, jellemezze a szakszerűséget, tisztázza a népiesség mértékét s határát és stílusprobléma még az udvariasság is a másokkal való érintkezésben. Mindennek feltételei és eszközei: az élő példa, a szó- és írásbeli stílusgyakorlatok, a sok olvas-tatás, szókiegészítés, valaminek közös megbeszélése, közös megfigyelés alapján a

kifejező készség fejlesztésére, végül egyéni élmények elmondatása is ilyen célzatú. Hasznos stílus-gyakorlásnak bizonyul az osztály bíráló tevékenysége és irod. tört. órán a tervszerű szövegvizsgálat. Sok értéke van a mindennapi tanulással kapcsolatos fogalmazványoknak.

Dr. Zsindely Katalin az egyetemes történelem tanításának módszere a tanító-képzőben c. alatt tüzetesen szól a tárgy tanításának általános előkészítéséről, arról: hogyan lehet a tanítóképző 3 osztályában az anyagot helyesen elosztani, a szemléltetési eszközöket felhasználni, pl. a képzőművészet alkotásait: szobrokat és képeket a kor lelkének és törekvéseinek megismertetésére. Az anyag részletes tárgyalásában a következő feltételeket hangsúlyozza: a tanárnak legyen alapos szaktudása, a kor lelkével hangulatilag azonosuljon és legyen szemléletes, eleven stílusa. Az egyes okt. egységek feldolgozásában két feladat álljon szemünk előtt: forrjon egybe a tanár és az osztály közös munkája, a tanítás pedig keltsen élményt a növendék lelkében. Az élettől nem szabad elszakadni tanításunkban s a nemzeti öntudat kialakítására egy alkalmat sem szabad elmulasztanunk.

Dr. Juhász Béla.

Protestáns Tanügyi Szemle. XI. évf. 3. szám.

Trócsányi Dezső: Spengler mint nevelő. Az „Untergang“ nihilizmusa után a „Neubau des deutschen Reiches“ (924) c. művében kultúránk továbbélését, sőt új haladását hirdeti Spengler. Ebben az új haladásban jelentékeny szerep jut a nevelésnek. A munka harmadik fejezete „Die Erziehung — Zucht oder Bildung“ címen foglalkozik a nevelés kérdésével. Spengler pedagógiai elveit a következőkben foglalja össze: „legyen iskolánk és nevelésünk az élethez közelebbálló, törekedjünk ifjainkat nyitott szemmel néző érdeklődés alapján szemfülesebbé, talpraesettebbé nevelni; a jelenkor problémáira, országunk európai helyzetére, veszélyeztettségére és lehetőségére, társadalmunk s különösen a magyar társadalom megoldandó kérdéseire hívjuk fel a legfelsőbb két osztály figyelmét; hogy a tanár gyakorlatilag is iskolázott, biztos fellépésű, társadalmilag művelt, tapasztalásban érett, világlátott, sportoló és edzett ember legyen, ismerjük el egészséges követelménynek, de tartsuk elengedhetetlennek biztos szakképzettségét, pedagógiai készségét és tanultságát; olvassunk a modern nyelvi órákon külföldi lapokat, s különösen ajánljuk az egyéni önképzésre hajlandó ifjainknak; diákjainkba neveljük bele a nemzetünk jövő sorsába vetett bizalmát, a kitartásra, kemény munkára kész, elszánt akaratot; tankönyvei legyenek rövidke, tájékoztató olvasókönyvei eszmekeltők, szempontokat adók és távlatokat nyitók; szeresse meg a kutató munkát a könyvtárban az elit diákság; juttassuk el a vallás őszinte elfogadására és élésére s ne próbáljuk azt hiábavaló valláspótlékkal, morális oktatással s világnézettannal helyettesíteni.“

Zombor Zoltán dr. Mitrovics pedagógiai rendszere és a herbartianizmus c. cikkében a tanítvány megbecsülő értékelésével száll síkra mestere nemes egyéniségét és pedagógiáját illető ama megállapítással szemben, amely Mitrovics nevelési rendszerét a Herbartéval tartja rokonnak.

Hamvas Gyula dr.: A középiskola legégetőbb kérdésének arcvonalaról szólva, a legsúlyosabb problémát abban foglalja össze, hogy a valláserkölcsi nevelés folyamata alatt milyen hatásokkal lehetne az ifjúság egész lelkét a nemzeti közösségre, mint prominens értékünkre ráirányítani. E kérdés megoldása elé számtalan akadály tornyosul, így: a háború utáni társadalmi elváltozások folytán átalakult környezeti hatások, a természet, kultúra s a ma nehéz valóságainak ezer más indítéka. A közel-

mult idők e kérdéshez tartozó társadalomtörténeti és pedagógiai részleteinek felvetésében dr. Imre Sándornak a nemzet jövő alakulását munkáló korszakos jelentőségű ténykedése nyer méltó megvilágítást.

Vály Armand dr.: Egyéni nevelés — közösségi nevelés középponti kérdését elsősorban az ismeretszerzést szolgáló nevelés (középiskolai) dönti el. Az ismeret a legátfogóbb szellemi közösségre nevel, az egyén szabad szellemiségét bontja ki, erkölcsiségét a legegységesebb közlelkiség alapján vezeti és felébreszti a sorsközösség után való vágyat. Az ismeretszerzésen alapuló nevelés így lehet egyszerre egyéni és erkölcsi nemzeti, vagyis közösségi.

Nánási Miklós.

Budapesti Szemle 1937. márc.

Melich János tanulmánya a bölcsészeti oktatás és a középiskolai tanárképzés reformjához. (277—308).

Annak a kulturális folyamatnak, mely az egész magyar nevelésügyet egységes szervezetbe akarja forrasztani, természetes következménye a *felső oktatás időszerű reformja is*, mely elválaszthatatlan összefüggésben van magával a középiskolai tanárképzéssel. Régi panasz, hogy *tanárképzés és tudósképzés* nincsenek elkülönítve egymástól. *Melich János*nak ez a beható tanulmánya rávilágít arra, hogy ez az elkülönítés a gyakorlatban nem is oly egyszerű, mint amilyennek elméletben látszik.

Hóman Bálint vall. és közoktatásügyi miniszter a felső oktatási reform előkészítéséül felkérte az egyetemek tanárait, hogy fejtsék ki véleményeiket. A „Bölcsélet-, nyelv-, természettudomány és pedagógiai szakosztály“ ülésén *Németh Gyula* tartott előadást: *A bölcsészeti oktatás és a középiskolai tanárképzés reformja* címen. Ezt az előadást elemzi *Melich János* és ennek kapcsán mondja el a maga évtizedek tapasztalatait nyugvó javaslatait.

Németh Gyula előadásának főbb pontjai ezek:

1) A bölcsészeti tanulmányi évek elé egy *előkészítő évet* kellene iktatni. 2) A második és harmadik évet szakképzésre kell fordítani. 3) A bölcsészeti karon 20—25 legyen a kötelező heti óraszám. 4) A hatodik félévben legyen a doktori előszigorlat, a tizedik félévben a doktori szigorlat. 5) A hatodik félévben lehet az alapvizsga, a tizedikben a szakvizsga. 6) A tudományos képzést elősegítő internátusok álljanak rendelkezésre. 7) Szabályozni kell a Kar mellett működő M. Kir. Középisk. Tanárképző Intézetnek a Karhoz való viszonyát (a vezetőséget öt évre a vkm. nevezi ki; a 11 tag közül 9 a Kar rendes tanára, kettő a Karon kívül álló „szakférfiú“; a Tanárképző ügyei nem az egyetemi tanácsra, hanem közvetlenül a vkm.-hez terjesztendők fel stb.). 8) A *tudósképzést* illető előadások a Tanárképző feladatköréből *kikapcsolandók*.

Melich János leszögezi az 1924 évi tanárképzésre vonatkozó törvényből származó előnyöket, melyek azonban mégsem küszöbölték ki bizonyos félreértéseket a Kar és Tanárképző között s a *tanárképzésnek érdeke e félreértések kiküszöbölése* s e fontos szempontból boncolja *Németh Gyula* előadását, melynek ezek a vezető gondolatai: I. *Szelekció*, hogy úgy a tanári, mint a doktori diploma értékesebb legyen. II. A tanulmányi anyag rendszeresebb beosztása. III. A Középisk. Tanárképző Intézet Karhoz való viszonyának rendezése.

I. *Melich János az előkészítő évet a szelekció szempontjából nem tartja kielégítőnek*. Igaz, hogy a javaslat szerint további tanulmányokra csak az bocsátható, aki az úgynevezett elővizsgálatot letette, de az ilyen visszavetés nem méltányos, hiszen

még a bölcsészettudományi szigorlatot is meg lehet ismételni egy félév múlva. *A vizsgák egymagukban nem elégségesek a szelektálásra.* Aki az ismétlésekben kitartó, az előbb-utóbb mindég célt ér. A karitatív diplomák szerzését azzal lehet megakadályozni, ha a köteleességteljesítést az egész tanulmányi év alatt megköveteljük és ellenőrizzük. *Melich* János a látogatások ellenőrzésének és a kötelező kollokviumnak híve, amire már a budapesti bölcsészettudományi Kar megtette az első lépést. Ez szerint *Eötvös* elgondolásának is megfelel. Még a szemináriumi és próbaszemináriumi gyakorlatot magát nem tartja elégnek. Polemizál azokkal, akik a tanszabadság nevében harcolnak a kötelező kollokvium és látogatási kényszer ellen. *Melich* azért is mellette van, mert így a tanárnak jobban módjában van megismerni tanítványait s az élőszó hatalmával jobban tud rájuk hatni. S a látogatási és kollokválási kötelezettséggel a kevésbé jelesek is ki lehet képezni. E ponton kapcsolja bele *Melich* János érvelésébe a *tudósképzés és tanárképzés elválasztásának kényes kérdését.* Azt bizonyítja, hogy előre sohasem határozható meg, ki lesz tudós, és ki lesz csak tanár s hivatkozik arra, hogy az *Eötvös* kollégium kitűnően vezetett hallgatóinak sem 100 %-ából válnak tudósok. *A hajlam mellett az elhelyezkedés lehetőségei is döntők* s ennek tudható be, hogy a gimnázium és reálgimnázium elválasztása idején aránylag többen mentek a modern nyelvszakra s ma ismét többen a latin görög szakra. *Melich* a *több és jobb tanulástól várja a jobb szelektálást* és bizonyos zavaró körülmények kiküszöbölésétől (pl. hogy egyszerre két főiskolának ne lehessen tagja a hallgató).

II. *Melich* azt tapasztalta, hogy a szellemtudományi karokon eddig nem volt meg a tanulmányok megfelelő rendje, sorrendje, egymásutánisága. Ezen segíteni kell még akkor is, ha ezzel látszólag iskolaszerűbbé válik a tanárképzés, mert ez használ az egyetemnek, az ifjúságnak és a középiskolának is.

III. A tanulmány harmadik részében *Melich* a Tanárképző fejlődését ismerteti. 1870-től, alapítási évétől kezdve, melyben még működésének nem voltak megfelelő eszközei, s melyben a hallgatók tetszésére volt bízva, tagjai-e a Tanárképzőnek vagy nem, egészen az 1924-ik évi törvényig, mely kötelezővé tette a négy évi tagságot s az egyévi gyakorlatot. Az egyetemi évek alatt fontosnak tartja *Melich* az *ütközesmentes órarendet*, mely nem teszi illuzoriussá az összes választott kollégiumok hallgatását. Azt hiszi: nem árt a tanulási szabadságnak, ha a hallgatónak nincs rá módja, hogy a „távolból“ hallgassa, azaz kerülje az előadásokat. *Melich* az intézeti és szemináriumi könyvtárakat minél gazdagabbá, a kari tudományos könyvtárat hozzáférhetővé tenné, hogy a hallgató lyukas órában is használhassa, ha dolgozni akar. „Időmegtakarító, könyvtárhasználati lehetőségekkel mozdítsuk elő hallgatóinknak tanulási szabadságát“ — mondja *Melich*.

A kérdést behatóan fejtegető tanulmányt azzal a kíváncsisággal fejezi be, hogy az elméleti középiskolai tanárképzést tegyük *iskolaszerűbbé és eredményesebbé*, csak arra vigyázzunk, hogy a tudományos haladás legfontosabb záloga, *az egyetemi tanár tanítási szabadsága ne menjen veszendőbe a reformokkal.* S ezt a biztosítékot éppen a tökéletesen kifejlesztett Középiskolai Tanárképző Intézettől várja.

Ez a sok gyakorlati tapasztalaton nyugvó tanulmány biztosan hozzá fog járulni ahhoz, hogy a főiskolai reform szervesen és harmónikusan kapcsolódjék bele az egész magyar közoktatásügy szervezetébe.

Kemény Gábor.

Child Education : No. 1. January, 1937. London.

1. Belle Rose : The foundation of Education. The transition stage (From Infant to Junior Schools.)

Az Infant School-ból a Junior School-ba való átlépés változással jár, de ez nem lehet olyan, hogy lerombolja a gyermek önbizalmát és aláássa a Self-help megalapozását, amit az Infant School legnagyobb eredményének kell tartani. A Board of Education is azt tanácsolja, hogy az új körülményekhez és új módszerekhez való alkalmazkodást nem szabad drasztikus eszközökkel erőltetni, a gyermek természetes hajlamait nem szabad egyszerre ridegen elnyomni. A gyermekek értelmét nem szabad idő előtt oly ismeretek tömegével terhelni, amelyeknek még nincs jelentősége rájuk nézve, de megtanulhatják már a helyes beszéd szabályait, a helyesírást, a számtan elemeit, a szülőföld ismeretét és a hazai történelem lényeges vonásait. A tantervet, amelynek pontosan körülhatárolt anyaga van, be kell tartani. Mindazonáltal számtalan lehetőség kínálkozik az egyéni hajlam és az öntevékenység gyakorlására, a helyes ítélet kibontakozására. Gondoljunk csak a tanítás járulékos eszközeinek, pl. a szemléltető eszközöknek elkészítésére, kezelésére, felhasználására. Saját képességeinknek munkaközben való felfedezése az az ideál, amelyet ennek az iskolatípusnak meg kell valószínűsítania.

2. Platt E. : Theme Reading : A method based on Child Interest.

A képolvasás az olvasás oly módszere, amely a tárgyat jelképező betűszimbólumok megértését a gyermek részére módszeres fokozatú képekkel való asszociációval teszi érthetővé. Abstraktumok iránt a gyermek nem fogékony, de a képek nagyon ösztökélik érdeklődését, fejlesztik megfigyelő képességét és tág teret nyitnak kifejezésbeli készségének fejlesztésére. A kép tehát többet mond számára, mint a betű, az élettelen szimbólum. A gyermeknél, midőn az olvasás művészetét tanulja, képeknek kellene megelőznie a betűszimbólumokat. A gyermek a képnek egész témáját elmondja és leolvassa megfelelő kérdésekre adott feleletek alakjában. Ugyanakkor az anyanyelvében használt szó leírt képének folytonos és állandó visualisatioja a szó helyes írását is megrögzíti. Az olvasás elsajátításának természetes rendje tehát ez lenne : 1. kép, 2. a képnek szóbeli kifejezése, 3. a szó írásban való megrögzítése, 4. a leírt szó elolvasása. Ez az eljárás gazdagítja a gyermek szókincsét a beszéd és az írott nyelvben egyaránt. A szavakat helyesen leírja a nélkül, hogy a szavakat analizálnia kellene, amire csak későbbi korban kerülne sor, amikor már tudatában van annak, hogy szavakat olvas, melyek részekből vannak összetéve. A képolvasás (Theme Reading) egészséges eljárás, mert az ismertetből halad az ismeretlenhez.

3. Amelie Hamaide : A great educational Method.

A cikk dr. Decroly-nak, a kiváló orvosnak, psychologusnak és nevelőnek rendszerét ismerteti, a tanítványnak rajongó lelkesedésével. Decroly nem tagadja a nevelő munkának a szükségességét, nem vallotta azt, hogy a gyermekeket teljesen magukra kell hagyni. A „laissez faire” elve ugyan nála is megtalálható, de csak egy a gyermek részére tervszerűen kiválasztott és megalkotott környezetben és csupán tapasztalt nevelők állandó felügyelete mellett. Az ily érdeklődést kiváltó környezetben végzett önképzés „auto-culture” az alapja Decroly módszerének. Ezeket az elveket érvényesítette Amalie Hamaide, Decroly lelkes tanítványa, saját iskolájában, melyet így nevez : „Pour la vie, par la vie”. Ez az iskola kis társadalom, amelynek minden egyes tagja tevékenykedik az iskola érdekében. Az iskola berendezési tárgyait, a bútoroktól a szemléltető eszközökig, a szobákat díszítő függönyöktől a virágokig min-

dent maguk teremtenek elő. Levegő, napsugár, napfény mindenütt. A tantermek valóságos műhelyek. Az iskolában könyveket nyomnak, szindarabokat írnak és játszanak, verseket költenek, zenét komponálnak, különböző kézimunkákat végeznek, de egyiket sem úgy, mint kötelező tárgyat, hanem valamennyit jószántukból, lelkesedésből. Ez az iskola egy kis társadalomnak tevékeny életét mutatja, élő organizmus. Tevékenysége fegyelmet, együttműködést, felelősségérzetet fejleszt a gyermekekben. Az iskola minden olyan eljárással szakított, amely az ismeretek gyors elsajátítását erőltetve alkalmas arra, hogy a gyermek érdeklődését elnyomja. Nincs osztályozás, Nincs órarend, amely szigorúan meghatározná egy-egy tanulmáynak időpontját, vagy időtartamát és nem veszi figyelembe a gyermek munkakedvét. Helyette hajlékony és tág keretek vannak megadva, amelyekbe könnyen beilleszthető mindennek a megtanulása, amire az embernek szüksége van: „The study of Human need”. Ilyen szükséglet az élelmezés, a lakás, az önvédelem, a munka szükséglete. Hogy ezek közül melyiket és mikor tanítsák, azt a gyermekek értelmi fokához szabják. A gyermek „valósággal átéli” tanulmányait. Az életet lehelő környezetben végül megtanulja a fegyelmet is, mégpedig az önfegyelmézést, amely minden produktív munkánál nélkülözhetetlen. Megtanul írni, olvasni, számolni, mert érzi, hogy szüksége van rá. Az iskola munkáját a szülők is lelkesen támogatják.

4. Doris Ann Goodchild: *Pattern making for young children. Minták fiatal gyermekek részére.*

A rajznak nagy nevelő fontossága van. Korai és szabad gyakorlása ösztönzőleg hat a gyermekek iniciatívájára. De a tanítónak nem szabad a gyermekek és a világ közé állania. A vonalak és a színekben rejlő kifejező erőt a gyermek először az epikus jellegű rajzra fordítja, csak azután jut el a dekoratív rajzoláshoz, végül pedig a tervezéshez.

A folyóirat gyermekjátékokat is ismertet magyarázó és szemléltető illusztrációkkal, aritmetikai példákat kis gyermekek részére, dalokat és zenedarabokat óvodások részére, gyermekmeséket értékes művelődési anyaggal és nevelő tényezőkkel.

Dr. Németh Sándor.

Times Educational Supplement 1937. jan.-febr. (1131—1139. sz.)

Előtérben álló téma a testnevelés; nagy lendületet akar ebben a Ház és nagy összegek megszavaztatása forog szóban, játszóterek, tornacsarnokok stb. céljaira. Testnevelési Főiskolát is fel akarnak állítani a testnevelés vezetőinek képzésére és a sporttal összefüggő, különleges kérdések, pl. a sport fiziológiája kutatására. A nevelésiügyi miniszter azonban, angol hagyományokhoz híven, a testnevelés ügyét sem akarja központi kezelésbe venni, hanem meg akarja hagyni a kezdeményezés és szervezés szerepét a helyi hatóságoknak s a központi kormányzat ezeket fogja támogatni pénzzel és munkával. Ezzel az akcióval párhuzamosan halad majd a György-király Emlékalpnak játszóter-létesítési akciója. A testnevelés szolgálatában készültek el a fiatakorúak munkaidejéről szóló törvényjavaslatok is. A fizikum építésben tartása, a testi erők megőrzése és védelme a gyári munkás-gyermekek, illetve — ifjak esetében a testnevelés nemzeti programjának része. A gyermekek szeretete, az emberies bánásmódra való hajlam sokat szólaltat meg és élénk érdeklődést kelt fel a fiatakorú munkások heti munkaóráinak száma, a munka reggeli kezdésének időpontja, az éjjeli munka, a gyári viszonyok és körülmények iránt. Felmerül a kevés alvás esete, mint betegségokozó tényező. Az országgyűlés elé kerülő javaslat magában foglalja az egészségügyi biztosítás kiterjesztését is, egészen a 15 éves korig. A hoz-

zászólások és kommentárok igazi, tiszta emberbaráti hangot ütnek meg. — A gyermekszeretet feltű gonddal örködik az iskolásgyermek testi épsége felett is. Általános felháborodás követi azt a statisztikai közlést, hogy minden 12 gyermek közül egyet utcai baleset ér. A gyermekek biztonságának kérdése napirenden van. — A gyermekek iránti szeretetből fakadt az a gondolat is, hogy külön gyermekminisztérium szerveztessék, mely az eddig négy minisztériumhoz (Egészség-, Nevelés-, Munka-, és Belügyminisztériumok) tartozó központi és önkéntes szolgálatot egyesítené. A hírhez fűzött kommentár szerint ez nem szükséges, de az kívánatos lenne, hogy az összes iskolák a Nevelésügyi Minisztérium alá szerveztessenek, ami igazi pedagógiai gondolkodásra vall (és nálunk is elhangzott, de eddig eredménytelenül). — A British Film Institute jelentést adott ki a gyermekeknek szánt filmekről tartott konferenciáról. A pedagógus előtt két probléma áll: megfelelő filmek beállítása gyermekek számára és a film használata az iskolában. Mivel az utóbbiról kevesebb szó esett a konferencián, holott a film első megjelenésétől fogva mindig hangoztatták ezt a hivatását, a kommentár pótolja a mulasztást. Tárgyalja az iskolai film három fajtáját; az illusztratív filmet, mely megadja a gyermeknek az esetleg hiányzó tapasztalatot pl. egy mesterséget mutat be; az expozitív film, mely valamely folyamat egy részletét, vagy egy esemény mozzanatainak egész sorozatát mutatja be, pl. egy állat élet-történetét, vagy egy vihar keletkezését; az u. n. környezet-film, mely intézményekbe, szervezetekbe ad bepillantást, a gyermeknek a társadalom tagjává való nevelését célozza, pl. a postahivatalt, kereskedelmi intézményeket bemutató filmek. Leszögezi a kommentár azt a sokak számára bizonyosan mehökkentő hatású megállapítást, hogy amennyiben az iskolai film nem függ össze az ugyanakkor tárgyalt anyaggal, egyáltalában semmit sem ér és ezért értéktelenek az egész iskolának egyszerre bemutatott filmek is. Rámutat arra a követelményre is, hogy a tanítónak vagy tanárnak előzőleg alaposan kell ismerni a film tartalmát és pedagógiai felhasználásának módját. — A Helyettes Tanárok Egyesülete az „Iskolai Könyvtárosok Vezérkönyve” kiadásával fejt ki jelentős pedagógiai működést. Tárja az iskolai könyvtárnak a nevelés munkájába való igazi beállítása, az iskolai élet középpontjává való tétele, ami nem mindig van biztosítva a külön könyvtáros esetében (mily csodálatos még csak elgondolni is, hogy vannak iskolák, ahol külön könyvtárosok vannak alkalmazva). Mindazonáltal általános az óhaj, hogy az iskoláknak külön könyvtárosuk legyen, de össze kell egyeztetni a könyvtári szempontokat a pedagógiaikkal és e célra a szünidőben tanfolyamokat tartanak. Az iskolai könyvtárosok sajátos irányú képzése jó példája annak a törekvésnek, hogy a speciális irányú működéshez mindig szakismeretet akarnak adni és nem bízzák a tudást pusztán a tapasztalatra. A kormány nagy kampányt indított meg az iskolaépületekkel illetően, abból kiindulva, hogy az új törvény szerinti, 15 éves korig kiterjesztett iskolakötelezettség már 1939-ben életbelép. A rendeletek már kimentek a helyi hatóságoknak, az egyházi és magániskoláknak, hogy nyújtsák be terveiket, melyek elfogadása után a munkálatok haladéktalanul megkezdődnek, mert 1940-re mindennel készen kell lenni. Ezzel kapcsolatban egyes iskolák bezárásának kérdése is felmerül, a közóhaj az, hogy a meg nem felelő iskolaépületek is tűnjenek el 1940-ig. — Az angol pedagógiai világ nagy kiterjedését érezteti meg a dominiumok iskolatügyéről tartott konferencia. Pedagógiailag is exotikus tájak színes képei váltakoznak a konferencia folyamán. Dél-Afrika úgy bontakozik ki, mint a modern pedagógiai áramlatok nagy exportálója, aminek ugyan vannak túlzásai is, de azzal, hogy az egyetemekre bevezették a neveléslélektant, a tanítás módszereit kétségtelenül megjavították, Indiában nehéz küzdelem folyik az analfabétizmus ellen a szétszórta falvak-

ban, amit még nehezebbé tesz a nyelvekben való bábeli zavar a vallások és fajok nagy változatán kívül. Sok panasz van a munkanélküliség miatt, aminek az oka, hogy az egyetemi diplomákkal inkább állami hivatalokba igyekeznek, vagy ügyvédnek, orvosnak mennek (akárcsak nálunk), a helyett, hogy az ipari életben helyezkednének el, ahol szintén szükség volna magasabb tanultságú emberekre. Ausztráliában a nevelésügyi kormányzatban nagymértékű a centralizáció, de a lakosság szétszórtsága miatt itt helyi hatóságokat nem lehetne felállítani. A centralizációval együttjáró hiba, a bürokrácia, itt is feltalálható, itt is merev szabályok vannak és nincs az, ami az angoloknak különösen hiányzik, a közösség részvétele az iskola ügyeiben és az iskolának a társadalom céljai irányában való beállítása. Canadában túlnagy a tanult pályák felé való tolongás, ami a nemzeti életük alapját, a mezőgazdálkodást rendíti meg. A vallástanítás hiányzik az iskolákból, pedig a mai élet éppenséggel megkívánja azt, hogy t. i. ennek segítségével közelítsük meg az eszményt, az önfegyelmezett, tehát szabad ember eszményét. — A Ház visszavetette a munkáspártnak azt a javaslatát, hogy minden gyermek a napi tejadagon kívül, még egy étkezést kapjon ingyen az iskolában. Egyik hozzászólás a szülők visszhangját fejezte ki, akik sérelmesnek fogják ezt találni, mert úgy tűnhetik fel, hogy maguk nem akarják gyermekeiket táplálni. (Megjegyzendő, hogy szegény gyermekek részére nagyszámú ingyenkonyha működik, most is Liverpoolban nyitottak meg egyet 5000 gyermek részére. A felszólalás csak az általános, intézményes ingyen étkezés ellen történt.) — Az iskolák tanulmányi rendjének változatosságát kárhoztatják és kevesebb tantárgy tanítását ajánlják egy-egy iskolai évben és ezáltal az egyes tantárgyakkal is behatóbban lehet majd foglalkozni. — A tanterők fizetéséről is szó esik, pl. Skóciában és az Ir Szabad Államban az 1920. évi színvonalra való visszatérést kívánják, amiből látszik, hogy az ország nem volt úgy sújtva a háború utáni nyomorúsággal, mint mások.

B. E.

VEGYESEK

BUDAY ÁRPÁD

1879 — 1937.

A szegedi Ferencz-József Tudományegyetem archaeológia-professzorának elhunytá nemcsak a szorosabban vett tudományos élet vesztesége, részt kér magának a gyászból mindenki, aki bensőbb kapcsolatot érez az egész magyar étellel.

Ravatalát tudományos életünk kitűnőségei, tanártársai, tanítványai és Szeged városának közönsége állották körül, könnyes szemekkel adva meg a végtisz-tességet a tudósnak, a mindig emelkedett szellemű mesternek, az egyetemi tanszéken is igazi nevelőnek, a fiatal-ság nemeslelkű, mindig segítségre kész

barátjának s a szó legmélyebb értelmében vett jó embernek.

Szeged egyeteme Erdély szülőltjének, a nagyenyedi kollégium és a kolozsvári egyetem neveltjének elmúlásával ama férfiak egyikét veszítette el, akik eleven fájdalommal élő személyes kapcsolatot jelentettek a régi szűkebb hazával és annak egyetemével. A magyar művelődési élet pedig azoknak egyikét, akik az erdélyi föld tragikus sorsváltozásának idején évekig állták a kilátástalan harcot szülőföldjük művelődési életének folytonosságáért.

A kolozsvári egyetem nyilvános rendkívüli tanára a megszállás után még évekig tanít a kolozsvári református kollégiumban, a római katolikus egy-

ház felkérésére a Regnum Marianum-ban, tanára annak a Tanárképző Főiskolának, amelyet osztályos társaival együtt naiv bizakodással ő is a remélt felekezeti magyar egyetem alapvetésének hisz. A négy egyház felkérésére, a magyar iskolák részére történelmi tankönyveket ír.

E mellett publicista.

Mint az Erdélyi Magyar Párt hivatalos lapjának, az Ellenzéknek, majd a Keleti Újságnak egyházi és iskolai rovatvezetője, napról-napra, állandó tiltakozással tartja számon azokat az igazságtalanságokat, amelyeket az Anghelescu által inaugurált iskolapolitika a nemzeti kisebbségek tanügyi intézményeivel szemben elkövet.

Mindennek eredménye házkutatás, lefoltóztatás, majd börtön és hazaárulási per, amely csak a harmadik fokon végződik felmentéssel.

Ezt az áldozatos lelket hozta magával 1924-ben Szegedre.

Ez az örökösen nyugtalan honvágynak élő tragikus érdeklődés kísérte éber figyelemmel innen is az erdélyi magyarság művelődésügyét.

Ezzel kapcsolódott bele Szemlénk törekvéseibe. Megindított cikksorozatot, amelynek folytatását halálós betegségének utolsó idejében is bizakodva ígérte, nem fejezhette be.

Elmúlása nekünk is fájdalmas veszteség.

Válasz a Felvilágosítást kérünk c. cikkre (I. 151 l.)

1.) Abban az időben, mikor a két különösnek látszó feladatot kidolgoztattam, nagyon foglalkoztatott az a körülmény, hogy nagyon kis kultúrkörű és kultúrérdeklődésű alföldi városban, mint amilyen a mienk is, bár céltudatos erőfeszítéssel igyekezzünk is megmintázni a fiúanyagot morális és intellektuális személyiséggé, az eredmény, ha a legjobb is, a nehézkesség, a dacos reakció vagy a túlságos egyformaság jegyét fogja

viselni. Azt gondolom, hogy ott, ahol csak iskola van, mint nálunk, az iskolának szabadegyetemnek is kell lennie, koncertnek is, gyűjteménynek is, képtárnak is. Mindennek, ahova mi, fővárosi diákok betévedtünk, eljutottunk vásárnaponként és szabad délutánokon. Így kaptunk kedvet önnevelésre, ami előrevitt a tanulásban is új látások örömeivel és a megvalósulásvágy sejtésével. A „Prot. Tanügyi Szemle” 1936. júniusi számában („Variációk Apácai Cseri témája felett”) meg is szövegeztem a módját, hogy hogyan kellene a fiatalok ösztönös kedvébe belelopni a serkentő hatást. S igyekeztem magamhoz húz maradni a gyakorlatban.

Ezért ha olyan könyvet találtam, ami „divatos” volt és jó, amiben kedvét találta a mai ember és növelt, akkor hozzáférhetővé tettem tanulóim számára; ha nem az órák alatt, akkor a tízpercekben megmutattam; beszélgettünk róla. A szakszerű természettudományos munka izgalmas életrajzi szemléltetését Kruif két kötetével értem el, amelyek azokban az években nagyon elterjedt olvasmányok voltak. Eljárásom a következő volt. Akkor, amikor a tudományok csoportosításáról és a szellem-tudományokról beszéltünk, az újságok sokat írtak a rákkutatás állítólagosan végleges megoldásának a szenzációjáról. Ezt a tanulók megemlégtették az órán és megadták az alapöt ahhoz, hogy a természettudományi eljárást is beillesztjük vizsgálatainkba. A szellem-tudományi anyaggyűjtést megfigyelésnek és kísérletezésnek neveztük s próbáltuk rekonstruálni a kórházi laboratóriumokban folyó munkát. Így adódott a téma egy összefoglaláshoz: „Miből áll a tudományos kutató és beszámoló munka?”, illetve konkrét megszövegezésben a 15 éves fejhez képest: „a rákkutatás”. A dolgozatok javítása pár napomba került, ezt az időt azzal töltöttük, hogy felolvastam előttük a Kruif-könyv Koch-

ról szóló fejezetét és a párhuzamos megbeszélésekben a dolgozatjavítás tanulságai alapján kiegészítettük az elképzelés és a logikus gondolkodás hézagait. Mire a fejezet végére értünk, megtörténhetett a javítás is.

A javításhoz üresen hagytam a füzetlapok jobb oldalát ennél a dolgozatnál, mert tartalmi javításul vagy beigazolásul egy valóságos természettudományi kutatást állítottunk szembe dolgozatunkkal Koch eljárásában és küzdelmeiben, hogy a valóság ítélje meg a tanulmányokból leszűrt következtetés és a képzelet helyességét, vagy helytelenységét. A helyesírási és fogalmazási hibákat a margóra javítottam, a javítás oldalára pedig egy új dolgozat került, ugyancsak iskolai, a következő címmel: „S hogyan fedezte fel Koch a gümőkór csiráját?” Ezt is kijavították később a jobb oldal margóján. Eredmény: a Kruif-könyveket olvassák, egyik-másik tanítványom akkor kapott kedvet az orvosi önfeláldozó kutató pályára, s a hullámgyűrű szélén egy másosztálybeli fiú áll, akihez eljutott óráink híre, meglepően rövid idő alatt, mint a legérdekesebb regényt, úgy olvasta ki a Kruifokat és még az „Élet és halál”-t is meg kellett vennem magának számára. Most 17 éves és pályát választott, nem is orvos akar lenni, hanem élettannal akar foglalkozni.

2.) Az évvégi teljes ismételéskor a történetírással kapcsolatban sokan számoltak be történeti regényekről, főleg Harsányi könyveiről, ezért meg kellett húznunk a vonalat a két határterület: a történetírás és a történeti regényírás között. A retorikai gondolkodás elsajátíttatása után ez jó alkalom volt arra, hogy átmutassunk a következő osztály poétikai tárgykörére, a művészetekre. S hogy ne csak az irodalomról essék szó, hanem a művészetekről, egymással szembeállítottuk az igazságot és a képzeletet, az élethűséget és az ideali-

zálást, a fényképet és a festményt, szobrot, a Tisza földrajzat és Petőfi versét róla, mindezt átvezetésül a következő tanév gondolatvilágába. Még a zenei kifejezés is szóba került, ekkor nagy érdeklődésüket látva bemutattam a magam lemeztárából Koenemann „How the king went to war” című strófás dalát, amely tiszta ábrázolásával rövidsége ellenére is szuggesztív módon kifejezi az egész hadjáratot a hadüzenettől a hálaadó istentisztelet harangzúgásáig, érthetően úgy is, hogy Saljapin énekében a szöveget nem érteltük meg. Azután meghallgatták, amit a zene el tud mondani pl. Napoleon oroszországi kudarcáról: a dölyfös, magabizó hadvezérről és az oroszok passzív hősiességéről, a portyázó kozákok dacos, játékos vállalkozásairól. A történeti eseményt ismerték, ha nem is iskolai tanulmányaikból, de hallomásból elég részletesen. Az ifjúsági könyvtárból is olvasták többen Napoleon életrajzát. A lemez meghallgatását, az észrevevését egyes motívumoknak előkészítettem, a lemezeket újra is leforgattuk, amíg maguk előtt nem látták a színpadyszerű genre-képeket, amíg nem tudták végigkísérni a néhol lapangó, máskor diadalmaskodó induló és himnuszmotívumok küzdelmét és a küzdelem kifejlődését. Még a két sereg művészileg lényeges és pregnáns jellemzését is észrevették és ki tudták fejteni magukat.

Ekkor egy dolgozatban beszámoltak élményükről és az új fogalmakról a tudományos és művészi megismerés különbségét illetően. Lezárták a retorikai tanulmányt és kíváncsisággal néztek egy új tanév felé.

Eredmény: a nyár után az egyik fiú azzal jelentkezett, hogy végigolvasta Tolsztoj „Háború és béke”-jét. Az idén „együtt járunk operába, koncertekre”, azaz együtt hallgatjuk meg egy-egy nagy budapesti vagy külföldi rádióközvetítés

műsorát. Megbeszéljük előre az opera szövegét, zenei tartalmát, megnézzük a színpadképeket, aztán a partitúrával a kézben, vagy a nélkül, a „Tannhäuser“-t pl. németül hallgatjuk. Mióta tudják, hogy hogyan kell hallgatni, nem közönséges a beállítottságuk a komoly zenével szemben, és nem hogy Lehár, de még Souppé is megbukott náluk Beethoven, Wagner vagy Verdi után, ahogy egyik tanítványom egy a komoly koncerthez csatlakozó gramofon-hangversenyénél, míg elzárta türelmetlenül a készüléket, megjegyezte.

Körmöczy László dr.

Megjegyzések a válaszra. 1. A szerkesztőhöz intézett s majdnem teljes terjedelmében közölt levél utolsó mondatában tanártársunk a két dolgozattal kapcsolatban *osztályának* „arról az elittebb 1/5-éről“ beszél, „amelyik nemcsak tanult, de messze a többi elé ugrotta azzal, hogy megértette és éli azt, amit kedvessé“ tett számukra.

2. *Egynehány kiválóbb növendék* (azok 20 százaléka!) számára tehát értékes és nagy hatású szellemi megmozdulást, gyarapodást jelentett a tanár nagy és körültekintő munkája.

3. Félő azonban, hogy ennél a két feladatnál a felvilágosításban kifejtett *járulékos* célok mellett másodrendűvé lett a *főcél*: a fogalmazásra, az összefüggő gondolatközlésre való nevelés szempontja.

4. Csak *minden tanuló* dolgozatának objektív vizsgálata dönthetné el, hogy a tanárnak ez a tiszteletreméltó és jószándékú erőfeszítése a növendékek nagyobb részében is sikerrel járt-e: hozzájárult-e ez a két dolgozat is a mindennekfelett való cél eléréséhez; az írásbeli kifejezőkészség neveléséhez.

5. Csak az ilyen alapos vizsgálat győzhetne meg arról, hogy a tanárnak az együttes előkészítő munka folyamán sikerült az igen súlyos *tárgyi nehézségeket* (a tudományos kutató-munka meg-

értése, programzene értelmezése) a növendék útjából elhárítania.

6. Ne felejtsük ugyanis el, hogy a *gimn. V. o-dba* járó, tehát 15—16 éves gyermekeknek kellett a két dolgozatot elkészíteniük.

tb.

Hozzászólás Nagy Miklós: A gyakorló középiskola tökéletesítése c. cikkéhez.

Nagy Miklós említett cikkéből a hitvátsát szerető pedagógus lelke tükröződik; mégis, amikor hozzászóllok, nem a fiatal daru szerepét akarom magamra vállalni, hanem azt szeretném vázolni, hogyan látjuk mi, az érdekeltek a kérdést.

Mindenekelőtt a jelölteknek a tudományos és gyakorlati pedagógiában való alapos kiképzését veszem, mint olyant, ami anyagi áldozatokba nem kerül és könnyen megvalósítható. Helyes a megállapítás, hogy a mai kiképzés ezen a téren elégtelen. Elégtelen főképpen azoknál a jelölteknél, akik csak félétet gyakorolnak. Ha már méltányosságból — katonai szolgálat — félévelengedésben részesülünk, nem szabadna azt abból az időből kapnunk, amelyre a legnagyobb szükségünk van.

Hibás az is, hogy a jelölt pedagógiával csak a vizsgálat előtt foglalkozik. Erre a foglalkozásra pedig a legtöbb esetben rányomja bélyegét a vizsgára készülési jellege. Kétségen kívüli dolog, hogy az egyetemnek nem a tanárképzés a célja. Éppen ezért kellene a tanárképzőintézeteknek olyan előadásokról gondoskodni, amelyek az egyetem egyoldalú kiképzését helyesen kiegészítik.

Nagyon helyes és célszerű lenne az említett pedagógiai havi szemle létrehozása. De ezt csak úgy lehetne megvalósítani, ha a tanári pályára készülőket az első perctől kezdve — tehát nemcsak a gyakorlóféltévben — erre a pályára nevelnék. Ezt a tanárnevelést a

gyakorlófélev nem megkezdeni, hanem betölteni lenne hivatott. Ennek nagy hiányát érezzük. Ezért van az, hogy a jelöltek nagy részében semmi lelkesedés és hivatásérzés nincs és mindjárt első órájukat tehernek érzik; nem is szólva arról, hogy a pedagógiát szakfargyaik mellett egyenesen lenézik.

Az, hogy a négy egyetemnek csak három gyakorlóiskolája van, még nem lenne olyan nagy hiba. A gyakorló iskolák úgysem reális iskolák, mert: tökéletesebb a felszerelésük, szelektált a tanári karuk és agyonkísérletezettek a növendékek. Ezekben az iskolákban a növendékek abban a tudatban élnek, hogy a jelöltek kísérleti nyulak, akiknek minden szavát, mozdulatát hivatalos kritika kíséri. (Ezzel nem a kritika ellen szólok, mert arra szükség van.) Ott a jelölt nem tanít, hanem felel. Szegeden nincs gyakorló középiskola. Hogy a felszerelés nem tökéletes: nem baj. Nagyobb munkával pótoljuk a hiányokat. Még mindig jobb, mint a jól felszerelt gyakorlóiskola után csalódással venni kézbe egy kis vidéki iskola fizikai laboratóriumában a reszelőt, kalapácsot, hogy a kísérlethez szükséges egyszerű készüléket valami módon összeállítsuk.

Ez az oka annak, hogy túlzottnak kell ítélni azt a kijelentést, mely szerint: „... inkább 100 magyar középiskola nélkülözön felszerelésben, de a gyakorló középiskolának meg kell adni, amire szüksége van...”. Nem arra kell törekedni, hogy egy iskola, esetleg a többi rovására tökéletes legyen, hanem arra, hogy mindegyik színvonala emelkedjék. A nemzetevelés általános érdekeivel ellenkezik az idézett rész.

A tanárjelöltek nagy része ma már kenyeret keres, hiszen sokan már nem vehetik igénybe a szülői támogatást. Kenyérkeresetük természetesen szorosan kapcsolódik ahhoz a helyhez, ahol egyetemi tanulmányaikat végzik. Hogyan

tartanak fenn magukat ezek a jelöltek akkor, ha Budapestre kellene költözniök a gyakorlóiskolába?

Viszont helyes lenne az, ha a nyári hónapokban vinnék fel a jelölteket néhány hétre egy, a tervezetben vázolt internátusba, ahol a leirt, szigorú napi-rend szerint élnének, általános érdekű és pedagógiai vonatkozású előadásokat hallgatnának. Itt sportolnának, társalognának, táncolhatnának, szóval társadalmi életet élhetnének.

A szelekciót a mai rendszer mellett csak nehezen lehetne keresztülvinni. Az egyetemi felvételeknél csak igen kivívó esetekben lehetne megtenni, mert azt, hogy kiből lesz jó tanár, akkor még eldönteni igen kétséges. Erre vonatkozólag az egyetemi tanulmányi előmenetel sem ad semmi tájékoztatót. Viszont a gyakorlóév előtt — tehát az egyetemi tanulmányok után — már igen kényes dolog, mert könnyen négy év egyetemi munkája menne kárba.

A főcél az lenne, hogy a jelöltekben a lelkesedést a legmagasabb fokra emeljék, hogy maga a tanári társadalom nevelné kapcsolatokat fenntartásával a jövő tanári társadalmát. Ezzel szemben a gimnáziumba lépő jelöltet — tisztelettel adózom a kivételnek — leendő tanártársai (főképpen a fiatalok) méretetlen közönnyel, olykor kirívó leki-csinyléssel fogadják. Ilyen körülmények között nehéz beleilleszkedni a „tanári társadalomba”.

Végül szeretnék rámutatni arra, hogy Nagy Miklós túl sötétnek látja a helyzetet akkor, amikor azt mondja, „ne álltassuk sem magunkat, sem a közvéleményt, sem hivatalos hatóságainkat azzal, hogy a középiskoláknál dolgozó mai tanári társadalom jó”. Minden pályán vannak jók és rosszak. Itt is. Vannak fáradtak, elfáultak, de még a mostani viszonyok mellett is ezeknél többnek lelkében él a hivatás és az ifjúság ne-

velésének és oktatásának felemelő értéke. *Maszyik Lajos.*

Magyar könyvet a külföldön élő magyaroknak! A budapesti Váli-utcai polgári fiúiskola IV. B. osztályú növendékei Ravasz Illés tanár vezetése mellett a külföldön élő magyar gyermekek részére 180 darab könyvet gyűjtöttek össze. (Szépirodalom, gyakorlati irányú szakkönyvek, daloskönyvek stb.). 51-et a Francia Magyar Egyesületek Szövetségének, 67-et a winnipeg-i (Kanada) magyar konzulátusnak, 62-t pedig a buenos airesi magyar követségnek küldtek el a Magyarok Világkongresszusa Állandó Szervezeti Irodája (Bp., V. Géza-ut. 4.) közvetítésével. A tanulók minden könyvbe néhány meleg sor kíséretében beírták nevüket és címüket, abban a reményben, hogy majd élénk levelezés indul közöttük. Válaszként — egyelőre — már meg is kapták az ottani magyar nyelvű újság egy-egy példányát. E megmozdulás hazafias, erkölcsi és pedagógiai jelentősége és értéke nyilvánvaló. Azt pedig, hogy mit jelent a magyar könyv az idegenbe szakadt magyarok részére, legjobban illusztrálja az Association Hongroise de France hosszú leveléből vett rövid szemelvény: „oly meghatóan kedves volt a kis magyar diákoknak ez a gondolata, hogy messzi idegenben élő testvéreiknek elküldjék kiolvasott könyveiket és hogy az elküldött könyvekbe pár meleg sort írjanak be — annyira mélyesen kifejező megmozdulása volt ez a mi közös örök összetartozásunknak — hogy ezt talán csak az idegenbe verődött magyarság tudja kellőképpen átérzeni . . . Dacára a hazulról kapott, végtelenül áldozatkész hivatalos segítségnek . . . soha sincsen elég könyvünk . . . S ha minden magyar fiú vagy kisleány elküldene egyszer-másszor elolvasott könyvei közül egyet, néhány beragasztott testvéri sórral, akkor sok-

kal, de sokkal könnyebbé válna a magyar összetartás megszervezése — és a jövő egészséges, testvéri érzéstől áthatott nemzeti megújulásának előkészítése.“ „Bár mások is követnék példájukat!“ W.

Budapesten az új tanévben 8410 gyermek járt óvodába, pedig a népszámlálás adatai szerint Budapesten 30.561 a 3—5 éves gyermekek száma. Jelenleg 40 *gyermekotthon* és 72 *napközi otthon* csoport működik. A bejáró gyermekek 80 %-a igénybe veszi a napközi gondozást. Ezért „letjogosultsága csak annak az óvodának lehet, amely a napközi gondozás kérdését is megoldja.“ Az elemi iskola alsó négy osztályában csökkent a tanulók száma. A községi elemi iskolákban egy tanóra átlag 31'2, a nem községi iskolákban pedig 27'2 tanuló jut. Az elemi iskolák felsőbb osztályai-ban emelkedik a tanulók száma, mert egyre jobban kedvelik azok a szegénysorsú szülők, akik nem tudják gyermekeikkel elvégeztetni a polgári iskolát. A továbbképző népiskolák benépesítése terén még hiányok tapasztalhatók, mert a munkaadók nem szívesen alkalmaznak tanköteleskorút: „E tekintetben gyökeres orvoslás csak úgy biztosítható, ha a tanköteleskorúaknak tanév közben munkára való alkalmaztatása törvényileg korlátozáshoz köttet-nék.“ Az iskolán kívüli népművelés vidéki irodalmi alakulatokkal is felvette a kapcsolatokat. Az év első felében volt 6217 népművelési előadás, 28 műsoros délután, 77 hangverseny, 995 gyermekszórakoztató előadás, 782 kirándulás, 43 színházi előadás. Összesen volt 26.265 „tanítási és szórakoztatási“ alkalom. Az ismeretterjesztő előadásokat mintegy 52.000-en látogattak. Ennyire tehető a szórakoztatási alkalmakat látogatók száma is. (Ősz Béla kir. tanfelügyelő jelentéséből, a Város VII. évf. 1937. márc. 10. szám.) W.

A „formális képzés“ történetéhez

Az alább következő történeti áttekintésben egy nálunk még kissé szokatlan s épen ezért merésznek is mondható vállalkozáshoz fogtunk: megvilágítani törekszünk az u. n. „formális képzés“ (művelés) kérdését, úgy, amint az az *amerikai irodalomban* tükröződik. Erre a gondolatra az a közismert körülmény indította e sorok íróját, hogy a magyar neveléstudományi irodalom igen nagy mértékben függ a némettől, sokan mintegy annak szellemi függvénye gyanánt tekintik; és az a probléma is, melyet a „formális képzés“ nevével jelzünk, tankönyveinkben épúgy, mint az élő nevelésméleti hagyományunkban, erősen a német tudomány fogalmain keresztül vált ismeretessé.

Nem szándékozunk kétségbe vonni ennek a ténynek jogosultságát; sőt *Herbart* kultuszának majdnem egyeduralkodó évtizedes hatását a magyar neveléstudományi gondolkozásra: e helyen épen csak tény gyanánt említjük fel. Kritika helyett inkább arra törekszünk, hogy bemutassuk, miként ragadják meg a „formális képzésben“ rejlő részletkérdéseket az amerikai vizsgálódók és miképpen foglalnak állást az egész felvetett kérdéssel szemben. Kísérletünket, melynek célja csupán a beszámolás, az indokolhatja, hogy mindig nagy tanulsággal jár, ha kibontakozunk egyes problémák egyoldalú és megszokott szemlélésmódjának hálózatából és megpróbáljuk őket egy egészen más, vagy legalább is eltérő kiindulópontból elemezni. Ha a formális művelés kérdését tanulmányozzuk az amerikai-angol irodalomban, meglepetve látjuk, mily termékeny új szempontok merülhetnek fel a kérdés megvilágítására, s mily nagy mértékben hasznosíthatók ezek magában a nevelés mai elméletében és haladásra törő gyakorlatában. Tehát rövid történeti áttekintést kívánunk nyújtani a formális művelés kérdéseiről az idetartozó angol-amerikai irodalom főbb irodalmi termékei nyomán, úgy azonban, hogy e kérdésnek egyes mozzanatait is kellő világosságot nyerjenek s az olvasó egyúttal magának a kérdésnek lélektani problematikájával is megismerkedhessen. Viszont az egész kérdés-együttesnek megoldására e helyen nem teszünk kísérletet; azt egy más alkalomra kívánjuk fenntartani.

A „formális képzés“-nek vagy még inkább a „didaktikai formalizmus“-nak fogalmát a régebbi nemzedék *Fináczy* klasszikus meghatározásából ismeri¹: A didaktikai formalizmus (melyet *Fináczy* végletes alakjában elvet) elve, hogy „a tartalom másodrendű, mert az anyag csak eszköze a lélekformálásnak. . . Az anyagnak esztétikai és etikai hatását különben szintén másodrendűnek tartják“ (a formális képzés túlzó hívei);

¹ *Fináczy*: Didaktika, posth. kiadás 1935. 29. l.

„a fő a gondolkodásnak, az értelemnek kiművelése. . . Pestalozzi is formalista volt, mert a fődolog neki lélek erőinek fejlesztése s az eszközök, melyeket alkalmaz, majdnem tartalom nélküliek: absztrakt számok és geometriai idomok, szógyűjtemények“. Szerzőnk idézi Gedickének egy mondását is: „Ha teljesen elfeledted volna a görögöt vagy még a latin nyelvet is, még mindig megmaradna számodra az az előny, hogy e két nyelv tanulása oly alakítást, oly hajlékonyságot adott szellemednek, mely a mindennapi élet tevékenységeire is átszármazik (übergeht)“. Ezzel az utóbbi szóval, az *átmenet*, az *átvitel* szavával jellemezték már ezelőtt száz évvel is a formális művelésnek lélektani hatását: azzal, melynek pontos megfelelőjével találkozunk a mai amerikai irodalomban; ez a „transfer“ (az átvitel) kifejezése, amely mellett azonban még számos más rokon elnevezéssel találkozunk. A transfer teljes kifejezése „transfer of training“, ami valamilyen téren végbement gyakorlásnak, vagy még inkább a gyakorlás eredményének „átvitelét“ jelenti arról a képességről, amelyet éppen gyakoroltunk (pl. az emlékezésről) egy más képességre (pl. az általános intelligenciára), vagy egy rokon képességre (pl. ha a számok emlékeztétét gyakoroltuk, kérdés átvivődik-e az elért tökéletesedés az arcmélekezésre stb.). A transfer kérdését még a következő kifejezések is jelzik: „transference of training“ (a gyakorlásnak, vagy eredményének átvitele), „mental discipline“ (az értelem fegyelmezése), „formal discipline“ (formális fegyelmezés), „general discipline“ (általános fegyelmezés), „general training“ (ált. gyakorlás), „reciprocal improvement in learning“ (az egyes képességek gyakorlása kölcsönösen előmozdítja egymást). E kifejezések közül kettő vonja magára a figyelmet: az egyik az „átvitel“, kapcsolatban a tökéletesedéssel, a gyakorlás előidézte gyarapodással (improvement), a másik a „lelki fegyelmezés“ (mental discipline). Az utóbbi egybeesik azzal az értelmezéssel, mely a „formális képzés, művelés“ fogalmában rejlik, míg az előbbi, az átvitel éppen azt a mozzanatot emeli ki, mely a formális művelésben a legfontosabb: valamely képességnek gyakorlás útján bizonyos többlete keletkezett s ez most egy más, vagy egy rokon képességre, vagy az egész személyiség általános képességszínvonalára származik át s tökéletesíti azt. Mivel a „transfer“ a leglényegesebb mozzanat a formális művelés egész problémakörében, azért köréje kell csoportosítani a többi kérdéseket is, melyeket a formális képzésre vonatkozóan felvethetünk.

Ezek a következők: a) A formális művelés lehetséges-e? — Válasz: nemcsak lehetséges, hanem szükséges is; szükségessége nagyobb, mint a növendék elméjének lexikonszerű tartalmi tudással való megtöltése; mindazonáltal a tartalmi ismereteknek „önértékük“ is van.

A formális és tartalmi szempont összeegyeztetésében látjuk a didaktikának egyik fontos feladatát. b) Második kérdés: Vajon a formai művelés és eredményátvitel csupán az *értelemre* vonatkozik-e vagy más természetű képességeinkre is? Általában az emberi személyiség *egész pszichés területére* kiterjeszthetjük az átvitel lehetőségének gondolatát: az értelem egyes képességei egymás között, az emlékezés, figyelem, megfigyelés stb., de egyes technikai ügyességek, sőt egész viselkedésformák, beállítódások, attitűdök is vizsgálhatók ebben az átvitel szempontjából,

a kérdés jelenlegi állása szerint. — c) Harmadszor: mily lelki működésekre mutatta ki a kísérleti vizsgálódás az átvitelt és mily fokban? Ez az egész problémaegyüttesnek legvitatottabb része, együtt — d) a negyedik kérdéssel: *miben áll az átvitel* lelki folyamata? Ennél a kérdésnél nem mellőzhetők a végső lélektani kérdések, s ezekkel szemben való állásfoglalástól függ az egész problémaegyüttesnek minden részletmegoldása is. Ilyen kérdés: vajjon az emberi lélek egyes, egymástól többé-kevésbé elszigetelt képességek rendszere-e („képességpszichológia“)? Az átvitel értelmezésére pedig a következő lélektani elméletek állanak rendelkezésünkre: az általánosítás (generalisation) elmélete (*Bagley, Angell, Judd, Pillsbury*); — az azonos elemek tana (főképen *Thorndike* és *Woodworth*); — a német alakelmélet (*Koffka*); — és a két összetevő elmélete (*Spearman*). — Mielőtt ezekkel a bonyolult kérdésekkel foglalkoznánk, két meghatározást kell előrebocsájtanunk. Az egyik a *formális lélekművelésre* vonatkozik: A formális lélekművelés *oly pszihés ráhatás; mely egy vagy több képességnek (lelki tevékenységnek) teljesítőképességét fokozza, vagy másra kiterjeszti, vagy mind a két eredményt egyszerre előidézi.*¹ Ebből érthető az átvitel meghatározása is: *Valamely körülmények között megszerzett képességnek valamely más képesség vagy egy általános képesség elsajátítására való befolyása: ez az átvitel.*²

Néhány példa megvilágítja az itt szereplő fogalmakat:

Különösen a klasszikus nyelvek, továbbá az idegen és anyanyelvi nyelvtan és a matematikai tárgyak örvendenek régtől fogva annak a hírnévnek, hogy sajátosan alkalmasak az értelem élesítésére, a logikai gondolkodás kifejlesztésére, a gondolkodás fegyelmezésére. „A latin nyelv összehasonlíthatatlan nevelője a helyes és rendezett gondolkodásnak” — mondja F. W. Foerster³, — aminek okát e nyelv „gyökereiségében és következetességében” látja. A matematika *Payne*⁴ szerint minden más tantárgyat fölülmul abban, amint a növendéket figyelemre, a gondolkodás következetességére, és a belátott igazságban való megnyugvásra szoktatja. *Fináczy* szerint⁵ „a gondolkodás fejlesztésére” alkalmas tantárgyak között „első helyen áll a nyelvtan” . . . „a nyelvnek megtanulása önkéntelenül tudatossá teszi bennünk a nyelv törvényeit, melyek szerves összefüggésben vannak s az emberi gondolkodás törvényszerűségét híven tükröztetik. Aki egy latin mondatot konstruálva fordít, egyrészt analitikus műveletet végez, mert a mondatot részeire szétszedi, másrészt szintézissel dolgozik” stb. A *munkáltató oktatás* fejlesztí az ügyességet, találékonyságot, formaezérket, céltudatosságot, ítélőképességet, energiát, körültekintést, becsületességet, kötelességérzetet.⁶ *Erkölcsei téren*: ha akaratunkat egyirányban fejlesztettük, pl. az iskolai engedelmeségben, kérdés, az életben is engedelmesek leszünk-e? — Mint látjuk, a formai (elme-) művelésnek és az átvitelnek gondolata benne lappangott már a régebbi didaktikusok tételeiben is, de meg kell jegyeznünk, hogy egyelőre csak homá-

¹ *Busemann*: Pädag. Psychologie. 1932. 158. 1. (Idézeteinknél I. mindig az Irodalmat.)

² *Baranyai*: A neveléslélektani kutatás magyar feladatai stb. (Acta 1931.) 103. 1.

³ *Alte u. neue Erziehung*. 1936. 118. 1.

⁴ *Lectures on education*, I. 264. 1. (v. ö. *Sandiford*, Educational Psychol. 1928. 276. 1.)

⁵ *Didaktika*. 56. 1.

⁶ *Nohl és Pallat*: Handbuch der Pädagogik, 1930. III. 428. 1.

lyosan, elemeire szét nem bontva és kellően meg nem világítva. A megvilágítás munkáját csak az újabb lélektani elemzés végezte el, melynek kiinduló pontja a formális képzésnek és az átvitelnek fentebb előrebocsátott két meghatározása.

Ahhoz azonban, hogy a formai művelés kérdésében világosabban láthassunk és az említett meghatározásokhoz eljuthassunk, hosszú évtizedek munkájára s főképen a kérdés kísérleti vizsgálatára volt szükség. Az átvitel kérdésének történetírói, pl. *Sandiford*¹ vagy *Kelly*² már az egész görög lélektannak, különösen *Platon*nak tulajdonítják az átvitel elvi megállapítását. E felfogás alapja az a hit volt, hogy a lélek egységes egész s ami a lelket valamelyik pontján (részén) éri, az az egészre is kihat. A görögök és rómaiak tanulmányai általában magukon hordják a formális képzés bélyegét: a testgyakorlás, a zene, a geometria (*Platon* kedvelt tudománya), a szónoklat az elme és test formai erőit hozták mozgásba és törekedtek tökéletesíteni, részint eszményi céllal (*kalokagathia*), részint gyakorlati céllal, ami egyet jelent egy képességnek új körülmények között való érvényesítésével, vagyis az átvittel.

Hasonlóan kell elbírálnunk a középkornak a hét szabad mesterségét, valamint a reneszánsz törekvéseit is, melyekben nem hagyhatjuk figyelmen kívül az erkölcsi magatartásnak formai fejlesztését sem, ami e korok világszemléletéből fakad. E kezdetek után azonban először *Locke*-nál találjuk meg az átvitelnek olyan megfogalmazását, mely már-már a mai lélektan nyelvén van írva és szinte teljesen modernül hat.

„Ha azt akarod, hogy valaki jól okoskodjon, — mondja — akkor gyakorolnia kell magát a képzetek (ideas) kapcsolatainak megfigyelésében . . . Erre semmi sem oly alkalmas, mint a matematika . . . Ha úgy tetszik, elmondhatjuk, hogy eszes teremtményeknek születtünk, de a használat és a gyakorlat tesz bennünket azzá . . . A matematika az az út, melyen haladva az értelemben ültethetjük a szigorú gondolkodás szokását. Nem gondolom azt, hogy mindenkinek nagy matematikussá kell válnia, de szükséges, hogy az okoskodás útjain járva, ez a tanulmány szükségképpen képessé teszi az értelmet arra, hogy alkalomadtán a tudásnak más területeire is átvigye (transfer) az okoskodást.”³

A XX. század elején válik a formális művelés igazában problematikusná és most már sajátosan elméleti — lélektani okokból. A képesség-lélektannak és *Herbart* képzet-lélektanának harca megvilágította a kérdésnek legmélyebb gyökereit: hiszen „átvitel” vagy „formai művelés” csak úgy gondolható el, ha vannak lelki képességeink, amelyekről és amelyekre „átvivődhet” a gyakorlás folytán nyert tökéletesség. *Herbart* szerint a lélek nem képességekből, erőkből áll, hanem képzetekből s a lélek tevékenysége: ezen képzetek játéka, melyek egymást vonzzák vagy taszítják. Oly képességek tehát, minő pl. a korabeli lélekbúvároktól feltételezett emlékezet, vagy értelem, nincsenek és nem is lehetségesek a herbarti vélemény szerint, következésképpen nem is gyakorolhatók vagy fejleszthetők. A nevelés célja ennél fogva minél több képzetnek és ezek appercepcióinak felhalmozásában keresendő; ha pedig van olyan tárgy, melyet a nevelők u. n. „formális” művelő ereje miatt tartottak

¹ Educ. Psychol. 277. l.

² Educ. Psychol. 316. l.

³ Kelly, Educ. Psychol. 316—17. l.

fenn a tantervben (aminő pl. a latin nyelv), azt el kell törölni. Hasonló nézetei miatt *H. Spencert* is a formális képzés ellenzői közé sorolják az amerikai írók. De kérdés: mire alapítja ez a lélektani irányzat azon meggyőződését, hogy nincsenek egymástól független lelki képességeink? Főképen arra, hogy a tapasztalás adatai szerint nincsenek „általános képességeink.” Akinek jó matematikai logikája van, nem bizonyos, hogy hasonló gondolkozást árul el a gyakorlati életben. Az „emlékezés” sem „egyetlen és általános” képesség, mert mint később *Ribot* is mondotta: „nincs emlékezet, csak emlékezetek vannak,” mint pl. szám-, név-, arc-, emlékezet stb. s ezek egymástól többé-kevésbé függetlenül működnek. A lélek nem úgy működik, mint egy bonyolult gépezet, vagy a test izmai. Ebből következik, hogy nincs és nem is lehetséges semminő „átvitel”: „senki sem tanul valamit azzal, hogy *mást* tanul”; a képesség- vagy tehetség-lélektan feltételezése ellenkezik a tapasztalással.¹ Ez a merev és elutasító álláspont azonban ma már helyet adott a képességsz pszichológia elfogadhatóbb és rugalmasabb megfogalmazásának. *Thorndike* lélektani felfogása adta meg az alapot a 20. század első évtizedeiben lefolyt azon kísérleti vizsgálatoknak, amelyek éppen a formai művelés és átvitel kérdésével foglalkoztak és *Thorndike* lélektana újra bevezette a specifikus lelki képességek és tehetségek fogalmát („*Specific Habit Psychology*”; „*Fonctional Psychology*”). Nem volt elkerülhető a mai lélektanban az „érzések” és „képességek” fogalmainak érvényesítése, többek között azért sem, mert a tapasztalás nem szól egyedül csak az általános képességek ellen, hanem megerősíti a sajátlagos képességek feltételezésének jogosultságát. Igaz ugyan, hogy a fentebb említett képességek, mint pl. az emlékezet egyes fajtái, többé-kevésbé függetlenek egymástól, de az is kétségtelen, hogy összefüggéseket is találhatunk közöttük. Mind az egyes lelki működések egymás között, mind pedig az egyes működések az általános intelligenciával sokféle összefüggést mutatnak s a mai vizsgálatok fényesen kimutatták ezeket a korrelációkat. Ezekből az eredményekből a mai pszichológus egyfelől azt a következtetést vonja le, hogy vannak (sajátlagos) lelki képességeink, másfelől, hogy ezek összeköttetésben állván, az átvitelt lehetővé teszik.

A formális művelés kérdése mindaddig nem hagyta el a tisztán akadémikus vita területét, míg a lélektani kísérletezés eszközeivel hozzá nem fogtak az átvitel kérdésének tanulmányozásához. Az első, ki a kérdést erre az útra terelte, *W. James* volt; őt az emlékezet gyakorlásában elérhető eredmények átvitelének kérdése foglalkoztatta. 1890-ben tette közzé első kísérleteinek eredményeit és ezzel az évszámmal kezdődik kérdésünk történetének második, „experimentális” korszaka. *James* azt a célt tűzte ki maga elé, hogy megvizsgálja: az emlékezet mennyiben fejleszthető gyakorlás segítségével. Kísérlete egyszerre „formális” emlékezetfejlesztés is, meg „átvitel” is volt.

Eljárása a következő volt: 8 napon át tanulta *Victor Hugó* egy költeményének 158 sorát. Amikor a felmondás sikerült (131 percnyi időt fordított a tanulásra), akkor egy hosszabb emlékezetgyakorlatba fogott, mely 38 napig tartott és amely abban állt, hogy *Milton* „*Elveszett Paradicsomának*” első éne-

¹ *Castiello*: *Geistesformung* 1934. 16. 1.

két könyv nélkül megtanulta. Ehhez 150 percre volt szüksége. Tanítványaival is megisméltette ezt a kísérletet és ugyanarra az eredményre jutott, vagyis arra, hogy a második tanulásra több időre volt szükség. Ez annyit jelent az ő szemében, hogy az emlékezés eredményessége nem fokozódik akkor, ha formális gyakorlásnak vesszük alá, legfeljebb akkor áll be javulás, ha jobb módszert alkalmazunk. ¹

Az emlékezésre vonatkozó vizsgálatokat azóta sokszor megisméltették, részben más és általában tökéletesebb módszerrel, mint James, kinek kísérletei kezdetlegesek voltak és voltaképpen mit sem bizonyítottak. Meumanntól (1904) Woodrowig (1927) és Spearmanig (1932) folytatódik az ide tartozó kísérletek sorozata, melynek eredményeit Castiello ² a következőkben foglalja össze:

a) Az emlékezés nem egyetlen és egyfajta lelki tevékenység, hanem sajátlagos emlékezésekre oszlik. Ha az egyik fajta emlékezést gyakoroljuk, nem következik ebből, hogy egy másik faj is nyer tökéletességben, azaz: átvitelt eleve feltételezni nem lehet. A sajátlagos emlékezések skálája igen nagy és számuk egyelőre nincs megállapítva (Spearman pl. szín-, hang-, mondat-, emlékezésről szól).

b) Egy-egy emlékezőfajon belül a fokozás eszköze az egyéni mnemotechnika alkalmazása.

c) Egyik emlékezőfajról a másikra akkor származik átvitel, vagyis gépies együttgyakorlás, ha az első fajban alkalmazott mnemotechnikai módszer a másodikra is alkalmazható. Ennek a tételnek jelentősége igen nagy az értelmező elmélet számára. A főkérdés ugyanis az, miben áll az átvitel? Mi a mechanizmusa? Mi származik át az egyik képességről a másikra? Thorndike szerint „azonos elemekről” van szó; az emlékezetre vonatkozó vizsgálatok azonos módszert mutatnak ki.

d) A mnemotechnikai módszer átvitele nem mindig tudatos, különösen nem akkor, ha az emlékezőfajok hasonlóak.

e) Mindezekből kiderül, hogy minden eltérés ellenére is van olyasvalami, ami az összes emlékezőfajokban közös, mert másként az átvitel nem volna lehetséges.

1901-ben Thorndike és Woodworth az ítélségi képességét vették kísérleti vizsgálat alá és azt vizsgálták, hogy bizonyos meghatározott tárgyú ítélesekben véghezvitt gyakorlás mily hatással van más területekre vonatkozó ítéleteinkre. Kezdetben csak egy csoport kísérleti személyt vettek bele vizsgálataikba, később azonban azt a nagysikerű módszeres újítást tették, hogy az ú. n. gyakorló („tréning”)-csoport mellett egy más, (ú. n. „kontrol”)-csoportot is alkalmaztak. Ez a módszer azóta nagyon elterjedt és nélkülözhetetlen részévé vált a kísérletezésnek, mert jól összehasonlíthatóvá teszi a feldolgozás számára a valódi haladást a tréning-csoportban. Thorndike³ úgy vizsgálta az ítélségi és becslési tevékenységét, hogy kockák köbtartalmát becsültette meg kísérleti személyeivel, majd pedig más idomok köbtartalmát, szélességét, hosszúságát stb., mindig azt keresve, hogy az előző gyakorlás mily haladást és átvitelt idéz elő a későbbi hasonló ítélsémműveletekben.

Ezen kísérletek eredményei szintén azt mutatják, a) hogy az ítélségi képesség formai kiképzése és tökéletesítése valóban lehetséges, — b) azonban csak akkor, ha az ítélségi tárgyait alkotó jelenségek lényegét, törvényeit értelemmel felfogtuk — c) és

¹ James. Principles of Psychology. 1890. I. 666. I.

² I. m. 24. I.

így egy oly *mértékességre, módszerre* tettünk szert, mely lehetővé teszi az átvitelt,¹ vagyis az ítélet tökéletességét a már ismert területről új ítélettárgyakra.

Thorndike korszakalkotó kísérletei azonban nem győzték le azoknak ellenállását, kik az átvitel lehetőségét tagadták s akik az ú. n. „progresszív iskolák” hívei voltak. Ezek a szélsőséges irányzatok minden formai képzést és „elmediszcipinát” elvetve, követelték a tanulásban a növendék teljesen (önkéntes) szabadságát s az érdeklődés és kíváncsiság elvének szélsőséges érvényesítését. Ellenhatás csak egy évtized múlva következett, mikor *Judd* közleményei napvilágot láttak, majd pedig 1917-ben, mikor a *klasszikus nyelvek* és irodalom oktatóinak értekezlete tárgyalta a kérdést. Újra bebizonyosodott, hogy a klasszikus nyelvek és a formális képzés fogalmai egymástól elválaszthatatlanok a neveléstudomány történetében. Ezen az értekezleten a klasszikus nyelvek formálisan ható erejét majdnem ugyanazokkal a szavakkal ismerte el *West*, mint amilyenek *Fichte* és *Hegel* korában hangzottak el. Ezzel a vita újra megindult s a régebbi előítéletek lassan elvesztették sugalmazó hatásukat. Az idetartozó mozgalmak közé tartozik az északamerikai „Klasszikus Ligának” 1924-ben végrehajtott ankétja is, melynek egyik fő célja az volt, hogy a klasszikai tanulmányok elméművelő formai erejét s hatását kimutassa.

A klasszikus nyelvek formálisan ható művelő erejét s a bennük rejlő átviteli lehetőségeket azonban a kutatás csak ezen említett értekezlet után fejtette ki világosan. A történeti egymásutánt a következőkben foglalhatjuk egybe:

a) A kísérletező kutatás elsősorban széttagolta a kérdést egyes részeire és külön vizsgálta a formális képzés és átvitel egyes eseteit; külön-külön kutatta, mily formális művelő értéke van a klasszikus nyelveknek az anyanyelv jobb megértésében, — a klasszikai tanulmányoknak (latinak) hatását az általános intelligenciára, — s végül megvizsgálta a tanulmányoknak és a tanulók ismeretkörének egymáshoz való viszonyát is. (*Thorndike, Carr, Hamblin, Coxe, Hill, Clark, Hicks, The Classical Investigation stb.*)

b) Legkiemelkedőbb értékű eredménye e vizsgálatoknak az anyanyelvi és latin *nyelvtan* formális-művelő erejének új, — és most már kísérleti alapon nyugvó — igazolása. A helyes módszerrel tanított (belátáson nyugvó) *nyelvtan* egyik legmegbízhatóbb elmeképző tantárgynak bizonyult. A latin *nyelvtan* igazolása pedig abban a régi tételben keresendő, mely szerint az, aki csak a saját anyanyelvét ismeri, összehasonlítás híjával nem öntudatosíthatja soha kellően annak igazi belső törvényeit. (Meggjegyezzük azonban, hogy e tétel nem mond még semmit arról, mennyire alkalmas e szerepre a latin és mennyire más idegen nyelv).

c) A latin tanulmányoknak az *általános értelmességgel* való viszonyát is sokszor vizsgálták a jelzett kísérletek folyamán. (Az „általános intelligencia” fogalmát itt *Spearman* szerint kell vennünk). Végeredmény: a latin tanulmányok nem fokozzák a növendéknek veleszületett általános intelligenciáját; viszont oly értelmi módszereket nyújtanak neki, melyek más tudományos hatásokat is megkönnyítenek. Kétségtelen az is, hogy az északamerikai latinul is tanuló növendékek általában, —

¹ Educ. Psychol. II. 397. 1. — *Thorndike* — *Woodworth*: The influence of improvement stb. *Th.* és *W.* kísérleteit folytatták *Coover, Judd* és mások (l. a bibliográfiát).

azaz minden tantárgy eredményeit átlagos értékben véve, — a latint nem tanultakat fölülmutták 13 %-kal.

Fontos lépésnek kell tartanunk a formális képzés történetében az amerikai *Matematikai Bizottságnak* (National Committee on *Mathematical Requirements*) 1923-ban kiadott *Report*-ját, mely a matematikai oktatásnak a középiskolákban célbavett újjászervezésének kérdéseit tárgyalja. Minthogy a grammatika és a klasszikus nyelvek mellett éppen a mennyiségtan nyújtja, közmeggyőződés szerint a legtöbb lehetőséget a formai elméművelésre, ezért ennek a bizottságnak állásfoglalása nagy jelentőségű az itt tárgyalt kérdések megoldására nézve. A bizottság nagyon alapos munkát végzett az átvitel kérdésének mindenoldalú megvizsgálásában; e vizsgálat eredményeit a következő tételekbe sűrítetjük:

a) Megállapítást nyert, hogy a kísérleti lélektan számos esetben igazolta az átvitel tényleges fennállását, — természetesen különböző fokú és speciális területeken.

b) Azok a körülmények és feltételek, melyek között a (legkedvezőbb) átvitelek s így a formai képzést megállapíthatjuk, ezek: α) Nagy fejlesztő ereje van valamely *eszményképnek*, melyet a növendék, (vagy kísérleti személy) elé állítunk. Az eszménykép állandó lelki irányulást, beállítódást idézhet elő. Ezek a beállítódások az egyén eredeti, konstitúción alapuló beállítódásai mellett, mint másodlagos, szerzett lelki irányulások jelentkeznek és a nevelésben is igen nagy fontosságuk van. A beállítódások a lelki élet *kisebb vagy nagyobb részét vehetik uralmuk alá*, formai hatásuk tehát tagadhatatlan. A beállítódások *érzelemátvitellel, indítékok vagy elvek uralomra jutásával* keletkeznek és szilárdulnak meg: mindezen eljárások az eszményképpel s annak lelki hatásával vannak összefüggésben. Az eszményképnek ezen átvivő hatása legnagyobb részben attól függ, mennyire visszük át a gyakorlatba (*Danielson, Ruger, Pressey stb.*) — β) Az átvitel eredményessége függ attól is, hogy a gyakorlás és fejlesztés módszere mennyire *öntudatos* a kísérleti személyben. A legjobb tanítás abban van, ha a növendékben tudatosítjuk a gyakorlás módszerét, annak műfogásait s azt a módot, ahogyan valamely fejlesztő-gyakorló módszer más területekre is átvihető. (*Meredith*). — γ) Harmadik biztosítéka a formális képzésnek abban a *meggyőződésben* van, mely a növendékben a gyakorlás eredményessége iránt él, illetve felkelthető. A sikerbe vetett hit és meggyőződés oly érzelmeikkel valósul, melyek hathatósan előmozdítják a valóságos sikert, vagyis az átvitelt. — δ) A sikeres formai művelésnek egyik alapvető feltétele végül a szellemi munkára fordított figyelem is.

c) „*Negatív transfer*“, vagyis „*interferencia*“ esete is tapasztalható a különféle kísérletek során; ennek oka abban keresendő, hogy valamely lelki képesség gyakorlása közben oly mellékes képességek is együttfejlődtek, amelyek zavaró hatásukat mindannyiszor kifejtik, valahányszor a fő és kívánt képességnek valamely új helyzetben érvényesülnie kell.

Mindezek a munkálatok és mozgalmak döntő hatással voltak az átvitel kérdésének sorsára: a matematikai bizottság megállapította, hogy ma már nem tartható fenn a formai képzés mellett vagy ellen állástfoglaló két végletes nézet, — ma már tudományosan igazolva van a formai képzés lehetősége; — a neveléstudomány és lélektan további feladata most már inkább abban van, hogy az átvitel törvényszerűségeit feltárja és a sikeres módszereket minél tüzetesebben megállapítsa. Hasonló eredményre vezettek az amerikai „*Klasszikus Liga*“ bizottságának

munkálatai is (*The Classical Investigation*, 1924 P. I, General Report): azt a meggyőződést fejezik ki, hogy bizonyos értelmi „funkciók” között fennállhat az átvitel lehetősége, és ezeket a következőkben jelölik meg: a tartós figyelem, a logikai rendet megtartó szellemi munkamód, a nehézségek legyőzése, és a kitartás szokásai; — a gondosság, tökéletesség, befejezettség eszményei; — és bizonyos beállítódások, mint amiknek a bukással vagy tökéletlen eredménnyel való elégedetlenség.

Kérdésünk mai állásának rajzához hozzátartozik *Orata* összefoglaló művének (*Theory of identical elements*) rövid ismertetése is; ez a mű 1890 és 1928 között 99 oly kísérleti munkáról számol be, melyek az átvitel lélektani törvényére voltak hivatva fényt deríteni.

Orata adataiból kiderül, hogy a végzett kísérletek 49·5 %/o-ában bizonyos fokú és reális értékű átvitel (appreciable transfer) igazolható, — 32·3 %/o-ra rúg a jelentős (considerable) átvitelek mennyisége, — csekély átvitelt mutat ki a kísérletek 8·08 %/o-a, — semmilyen, vagy negatív átvitel esete forog fenn a kísérletek 5·05 %/o-ában, — és nem bizonyít semmit a kísérletek 5·07 %/o-a.

Orata közleménye óta eltelt már több mint egy évtized; az átvitel és formai képzés problematikájában jelentős változást azonban ennek az évtizednek amerikai lélektani irodalma nem hozott. *Castiello* kiterjesztette az experimentális vizsgálatokat az egyes iskolatípusok formai szellemi magatartásának és a kézimunka formai művelő értékének kérdésére is. Az irodalom vitája az átvitel lét- vagy nem-lét kérdéséről átterelődött az átvitel mechanizmusának kérdésére, arra, hogy mikép, mily folyamatok keretében megy végbe a lélekben az a jelentős tevékenység melyet átvitelnek nevezünk, (értelmező-lélektani kérdés), — továbbá arra mily neveléslélektani eljárások mozdítják elő leginkább az átvitelt. E kérdésekkel egy más közleményben kíván e sorok írója foglalkozni.

Várkonyi Hildebrand.

IRODALOM.

B. r. Alphonsus: The present Status of Transfer of Training. (Cath. Educational Review, XXII. [1924.] 338—345).

I. R. Angell stb.: Mental Discipline (Educat. Review, XXXVI. [1908] June 1—24.)

W. C. Bagley: Educational Values. New-York. 1911 (XII. fejt.)

„ „ „ Education, Crime and Social Progress. New-York. 19 1. (III., VI., VIII. fejt.)

Baranyai E.: A neveléslélektani kutatás magyar feladatai stb. (Acta. Szeged, 1931.) 103. 1.

V. Blair: The Present Status of Disciplinary Values in Education. (A Report by the National Committee on Mathematical Requirements. Mathem. Association of America, Pt. 2. 1923.—III. fejezet).

B. H. Bode: Conflicting Psychologies of Learning. Boston. 1929. (III. IV. fejt.)

„ „ „ Fundamentals of Education. New-York 1926. (VIII. fejt.)

E. Brunswick: Untersuchungen zur Entwicklung des Gedächtnisses. 1932.

W. F. Book: The economy and Technique of Learning. 1932. (XXVIII. fejt.)

C. R. Broyler, E. L. Thorndike E. Woodyard: A Second Study of Mental Discipline in High School. (Journal of Educational Psychology, XVIII. 6. [1927] 399—404 ll.).

Busemann: Pädagogische Psychologie. 1932. 158. 1.

Castiello: Geistesformung. 1934.

Classical Investigation, General Report, Pt. I. 1924. (28—62 és 236—246 ll.).

S. S. Colvin: The Learning Process. 1911. (XIV., XV., XVI. fej.)

B. W. Dailey: The Ability of High School Pupils to Select Essential Data in Solving Problems. (Teachers College's Contrib. no. 190. 1925).

T. G. Foran: The Psychology and Teaching of Spelling 1934. (VIII. fej.).

Fracker: On the Transfer of Training in Memory (Psych. Rev. Monograph no. 56. 1908.

F. N. Freeman: How Children learn? Boston. 1917 (XIII. fej.)

H. E. Garrett: Great Experiments in Psychology. New-York. 1939 (VI. fej.)

A. I. Gates: A Critique of Methods of Estimating and Measuring the Transfer of Training. (Journal of Educ. Psychol. XV. 9 [1924] 545—558 ll.).

W. Y. Gifford—C. P. Shorts: Problems in Educ. Psychology. New-York. 1931. (XIX. fej.).

W. H. Heck: Mental Discipline and Educational Values. 2. kiad. New-York. 1912.

N. P. Hewins: The Doctrine of Formal Discipline in the Light of Experm. Investigation. Baltimore. 1916.

James: Principles of Psychology. 1890.

M. Janssen: Über den Einfluss der Übungen eines Spezialgedächtnisses auf das Allgemeingedächtnis. 1906.

C. H. Jud.: Psychology of High School Subjects. Boston. 1915. (392—435. ll.)

" " " The Psychology of Secondary Education. Boston. 1927. (XIX. fej.)

" " " The Relation of Special Training to General Intelligence (Educational Review, XXXVI. [1908] 28—42 ll.)

W. A. Kelly: Educational Psychology. 2. kiad. 1935. (XX. fej.)

E. Lehmensick: Die Theorie der formalen Bildung 1926.

W. J. Mac Gucken: The Catholic Way in Education. Milwaukee. 1934. (99—103. ll.)

Meumann—Ebert: Über einige Grundfragen der Psychologie der Übungsphänomene im Bereiche des Gedächtnisses. (Archiv f. die ges. Psych. 1905. IV. 1 kk. ll.)

C. Murchison: Foundations of Experm. Psychology.

H. T. Olander: Transfer of Training in Simple Addition and Substraction. (Elem. School Journal, XXXI. [1931] jan.—febr. 358—369 és 427—437 ll.).

P. T. Orata: The Theory of Identical Elements. Columbia, Ohio. 1928.

I. R. Overman: An Experm. Study of Certain Factors affecting Transfer of Training in Arithmetic. Baltimore 1931.

A. S. Perkins: Latin as a Vocational Study in the Commercial Course (Classical Journal X. [1914] 7—16 ll.)

W. H. Pyle: The Psychol. of Learning. Baltimore. 1921. (XXI. fej.)

W. C. Ruediger: Indirect Improvement of Mental Fonctions through Ideals. (Educat. Review 36 [1908] 364 kk. ll.)

H. O. Rugg: Experm. Determination of Mental Discipline in School Studies. Baltimore. 1916.

- H. Sanborn*: The Dogma of Non—Transference (Peabody Journal of Education. IV. [1927] sept. 67—80 ll.)
- P. Sandiford*: Educational Psychology. 1928 (XIV. fejt.)
- C. E. Skinner, I. M. Gast, H. C. Skinner*: Readings in Educ. Psychology. New-York. 1926 (XIX. fejt.)
- W. G. Sleight*: Memory and Formal Training. (British Journal of Psychology. IV. [1911] 386—457 ll.)
- C. Spearman*: Nature of Intelligence and Principles of Cognition. New-York. 1923.
- The Abilities of Man. New-York. 1927.
- D. Starck*: The Transfer of Training in Arithmetical Operations. (Journal of Educ. Psychology II. [1911] 209—213 ll.)
- E. L. Thorndike*: Educational Psychology. New-York. 1913. (II. köt. XII. fejt.)
- " " " Mental Discipline in High School Studies. (Journal of Educ. Psychol. XV. [1924] jan.-febr. 1—22 és 183—189 ll.)
- " " " —Woodworth: The Influence of Improvement in one Mental Function upon the Efficiency of other Functions (Psychol. Review. VIII. [1901] 247—261., 384—395., 536—564 ll.)
- O. H. Werner*: The Influence of the Study of Modern Foreign Languages on the Development of Desirable Abilities in English. (Studies in Modern Languages Teaching, XVII. [1930] 97—145 ll. New-York).
- A. F. West*: The Value of the Classics. Princeton. 1917. (I. II. III. fejt.)
- R. H. Wheeler—F. T. Perkins*: Principles of Mental Development. New-York. 1932. (XVII. fejt.)
- G. M. Whipple*: Transfer of Training (27. Yearbook. N. S. S. E., Pr. II. Bloomington, 1928).
- H. Woodrow*: The effect of Type of Training upon Transference (Journal of Educational Psychology, XVIII. [1927] márc. 159—172 ll.)
- C. Woody*: The Influence of the Teaching of French on the Acquisition of the English Vocabulary. (Studies in modern Languages Teaching, XVII. New-York 1930, 146—179 ll.)

A mai középiskola

Szaccikkek kissé szürke özőnén túl alig csendül bele a kérdés a nemzet egyetemének fülébe. Hogy néha mégis erőteljesebb a felfigyelés, azt inkább egy-egy rém-riporttá színezhető újságcikknek lehet köszönni. Pedig mennyi szólam hangzik el nap-nap mellett, hányszor öblösödik fel: „Ti vagytok a nemzet virága, ti vagytok a jövő!” De mindez nem az ébredés kürtszava. Joggal állapíthatta meg egyik utóbbi beszédében kultuszminiszter úr, hogy a művelt magyar közvélemény nincs eléggé tisztában az iskolai, a nevelési reformok szükségességével és az újjászervezési munka időszerűségével. Mert a középiskola kérdése, sok jóakarat mellett is, szintén belegördült a válság kerékvágásába s egyelőre

— bár vannak biztató jelek — abban gördül tovább. A magyarság változott életfeltételei, az átalakuló körülmények a középiskolát sem hagyhatták mozdulatlanlanságban. A „mit?“, „hogyan?“ felvetődött s a „mikorra?“ talán itt sürget legjobban. Hiszen, ha elvitathatatlan, hogy fajtánknak új, frissebb érzékenységu vezetőtársadalomra van szüksége, akkor az átalakulás gyökereit elsősorban abba a talajba kell beereszteni, ahonnan ez az új réteg alapértelmét és érzelmeit szívja, a középiskolába. Elmult évtizedek kényelmesebb álláspontjára többé nem helyezkedhetünk; szembe kell nézni az átalakuló élettel, szembe a sűrűn felhangzó vádakkal és szigorú önvizsgálatra kell kényszerítenünk önmagunkat: szülőt, tanárt, kívülállókat és hivatalosokat.

I. A kultuszminiszter úr egyik utóbbi, sokat emlegetett előadásában körvonalazta a mai középiskola válságának alapkérdéseit: a nevelési szempont elhanyagolódott az oktató szempont mellett, de még az oktatásban is áttolódott a súlypont az értelmi vezetésről a szakismeret közlésére. Az egyes iskolatípusok ilyenformán öncélú iskolákká alakultak s nem egyszer kihullott, vagy elhalványult bennük a világnézeti alap. Vegyük kiindulópontnak ezt a megállapítást és vizsgáljuk meg, hogy ha egyszer-egyszer rávetül a közérdeklődés a középiskolára, mi-féle kívánalmakkal lép fel?

a) A magyarság mai egyeteme a mai középiskolától széleskörű érdeklődésfelkeltést és eléggé alapos ismeretanyagot kíván, persze erős gyakorlati színezettel. Folyton arra hivatkoznak, hogy a gyereket az életre kell nevelni s már korán hozzá kell szoktatni a meggyorsult és kiszélesedett élettempó friss átéléséhez. Ugyanakkor mindennapos a panasz: a középiskola túlterhel, a fejletlen gyermekagnak nem egyszer inkább kárára, mint hasznára van, a gyermekkedélyt pedig igen sokszor megsavanyítja. Más oldalról a főiskolák nem szűnnek meg a panasszal: a középiskolából kikerülő tömeg, a felső oktatás szempontjából, silány. Nincs elég anyag- és adatismerete, nincs kellő alapja ahhoz, hogy nagyobb zökkenő nélkül térhessen át a felsőbb oktatás szélesebb horizontú mezeire. Ha bölcsész lesz, küzd a latin nem-tudással, a történelmi, irodalmi, esztétikai ismeretek hiányával; ha mérnöknek készül; a mennyiségtan, fizika alapelemeivel is alig van tisztában, stb., stb. átfogóbb gondolkodásra pedig alig egy-egy képes.

b) Más oldalról az élet, de a közvélemény is azt szeretné, ha a középiskolából kikerülő ifjúság szilárd értelmi fejlettséggel, friss gondolkodóképesiséggel s viszonylag biztos ítélettel, kritikai készséggel rendelkezne. Odáig már eljutottunk, hogy még laikusok is ezt tartják a fontosabbnak. De: eddig rendkívül kevesen gondolták át, hogy az előbbi kívánság s ez az értelmi kifejeződés nem mindig, sőt csak a legértékesebb és legkitartóbb koponyáknál járhat együtt. S még ezeknél is ott van a háború utáni évek rettenetes akadálya: nem ritkán 60–70-es létszámú osztályokban folyik a tanítás, holott nevelésnek kellene folyni, sokkal szűkebb keretek között! S ami a legnagyobb baj, a nagy létszámon belül elképpesztően sok a silány egyed, nem egyszer olyan értelmi és fantáziabeli korlátoltsággal, hogy a békeévek gyengébb polgáristáinak színvonalát is alig közelíti meg.

c) Csak akik mélyebben pillanthattak a mai középiskola életébe, azok előtt nem kétséges már régen, hogy a nevelő jelleg mindenekelőtt való. A magyarság mai elesettsége, a háború utáni züllés képtelen arányai egyenesen követelik, hogy a középiskola jellemeket, érző, meleg ember-egyedeket, minden — békebeli áldozattal szemben is helytálló! — magyarokat küldjön az életbe. Ez a karakterizáló jelleg talán az értelménél is fontosabb; az értelmi hiány esetleg később pótolható, a jellembeli alapok hiányát az élet hullámozása ma csak ritkán engedi pótolni, vagy elsímitani. Persze, itt is szembenáll az iskola a nagy akadállyal: tudatos ráhatását szinte percről-percre ellensúlyozza a mai élet megalkuvása, igen sokszor céltudatos becstelensége. Az elhelyezkedés korán felöltő problémája aztán csak szaporítja az alig megerősödött s máris megpuhult jellemek légióját, szomorú perspektívát nyújtva eljövendő magyar nemzedékek egyenességére.

E legsősorban felöltő kérdések mellett nem egyszer hangzott el a jogos panasz, leggyakrabban éppen a kultuszminiszter úr ajkáról: mai diák és mai szülő, egészen helytelenül, elhelyezkedési okmányoknak tekinti a középiskola végbizonyítványát. Valami torzra fordult szemlélet szinte követelő tételként állítja fel: az érettségi utalvány egy darab kenyérhez, a szellemi pályák valamelyikén, még akkor is, ha igen gyakran bukdácsolásoknak, görcsös, de értéktelen erőfeszítéseknek köszönheti megszületését. Alig van szülő, aki ne tartaná természetesnek, hogy első osztályba került gyermekének egyszer feltétlenül érettségizni is kell. Az persze nem jut be a köztudatba, hogy ilyen, szinte terrorisztikus tömegérzés, egészségtelen virágokat terem. Sőt! Megölhet olyan egészséges gyökereket, melyekkel a mai középiskola, meglévő hibái mellett is, feltétlenül rendelkezik.

A ma középiskolájának alapvető kérdése az is: tömeget nevel-e, vagy egyéniséget, készségeket tesz-e tudatossá, vagy előkészítő feladata van? Nem lehet kétséges, hogy — bizonyos kollektív értékek tudatosítása mellett — az iskolának ma elsősorban egyénítő feladatai vannak, megfelelően annak, hogy végre mind többen érzik: sok közös alapvonás mellett sincs két egyforma gyereklék. Hogy aztán jelenünk iskolája teljesíti-e feladatát, annak biztos fokmérője: mennyire marad kapcsolatban fiaival az érettségi után? S most nem pusztán a régi, itt-ott eddig is gyakran megnyilatkozott érzelmi kapcsolatokról, még csak nem is az u. n. diákszövetségekről, iskolabaráti szövetkezésekről van szó. Mindezek felszínen mozgó kísérletek, kiépítésre várnak. De méginkább kiépítésre vár az együvértartozás tudata, mely egyetlen körvonalon belül zárna össze a meglett felnőt—tanár—gyerek—tanár—meglett felnőtt komplexumot. A mód egyéni, de fontos, annál is inkább, mert az életben és a főiskolákon ritkán adódik ilyen természetű megfelelő kapcsolat. A fiatalságnak sohasem volt ennyire szüksége biztatásra, tanácsra, támogatásra. Az iskolai munka értékét fémjelzi, ha érettségi után mind több és több volt tanítvány keresi fel szükségszerűen, belső kényszerből, érzésből volt tanárait.

Az előkészítés sokat vitatott kérdése sehogysen akar nyugvópontra jutni s ez nagyon érthető. Nemcsak a nagyközönség, hanem

maga a tanári rend sem tud egyöntetű állást foglalni, hiszen a szigorú végleges állásfoglalás a középiskolai nevelés és oktatás problémájának valamilyen irányban való megmerevítését jelentené. Nemrég Teleki Pál szögezte le, hogy a középiskolának feltétlen van előkészítő feladata is, azzal kapcsolatban, hogy egyúttal általános műveltséget kell adnia. Bár-hogy is tiltakoznak sokan az előkészítés gondolata ellen s igyekeznek zárt világnak feltüntetni a középiskolát, kétségtelenül vannak előkészítő kötelességei is. Sőt: annál jobban fogja teljesíteni feladatát, mennél jobban megfelel ilyfajta kötelességeinek. Határozottan állítható, hogy pl. a főiskolai ifjúság gyakori eredménytelensége, az anyagiakon kívül, sokszor a hiányos előkészítésben, az átfogó gondolkodásra való készség hiányában gyökeredzik. S itt jutunk el az „előkészítés” szó specializálódott értelméhez. Nem annyira túlsok anyagi tudást, mint készséget kell fejleszteni; gondolkodó és elsajátító készséget s méginkább sokrétű érdeklődést. S ez a követelmény akkor is fennáll, ha azokra gondolunk, akik az érettségi után nem indulnak szorosan vett szellemi pályák felé. Hiszen a sokfelé ágazó érdeklődésre nekik talán nagyobb szükségük lesz, mint látszatra szerencsésebb egyetemi társaiknak. Az élettől való korai birkozás alig enged számukra alaposabb önművelést. Kell, hogy erős legyen az a tartaléktöke, mely a középiskolában sárjadt, de sokszor halálukig egyetlen tartalma szellemi hátizsákjuknak. Végeredményben: akár a továbbtanuló, akár a megtorpanó réteget tekintjük, kiderül, hogy a középiskolában az anyagi tudás mennyisége távolról sem öncél, hanem csak eszköz: inkább elmezsizoló, képességfejlesztő s érdeklődés-ébrentartó, esetleg az egész életre. Ha pedig ez úgy van — s így van! — nem nehéz meghúzni a mai középiskola feladatkörét.

Azaz: nem volna nehéz, ha itt is nem jelentkeznék a „de . . .” Ez a „de” pedig azt mondja, hogy nemcsak egyénítésről, hanem kollektív jellegű feladatokról is szó van. Régen itt is egyszerűbb volt a helyzet. A jólétben élő Nagymagyarország megengedhette magának azt a lukszust, hogy szilárdan körülhatárolt kettős réteget tömörített nemzettestté. A szellemi munkája, vagy földbirtoka után élő középosztálytól élesen elválasztva, de anyagilag tűrhető helyzetben, külön fejlődött az ú. n. nem-művelt réteg, a nélkül, hogy ez a különállás látszólag nagyobb kárára lett volna a nemzetnek. Ma tudjuk, hogy kárára volt, hogy a látszólag természetes és veszélytelen különfejlődés bomlasztó csírákat termelt. Ez a felismerés vezethet bennünk a középiskola feladatkörének még pontosabb körülhatárolásához. Ha való az, hogy a középiskolának kell kifejeznie egy későbbi vezetőtársadalom első hajtásait, igaz lesz az is, hogy az egyénítő lélekformáláson túl kollektív kötelességei is lesznek. Másszóval: kell, hogy már a középiskolában kibontakozzanak az olyan jövőbeli intelligens vezetőréteg körvonalai, mely majd egységes és szilárd szemlélettel tekinthet magyarságunk égető és sürgető követelményeire. Amíg tehát a középiskola — teljesítve egyénítő feladatát — műveltséget, érdeklődést, készségeket kell, hogy adjon, sőt: bizonyos szempontból előkészítést is, másfelől az összeség érdekeinek pozitív munkálója legyen. A megoldási módokat még sokáig és rengetegen fogják

keresni. Az új életkörülményektől formált új cél azonban nem tagadható. A ma középiskolájának olyan nemzedékeket kell kibocsátania, melyek igen szoros értelmi és együttérzési szintézisben olvasztják össze minden magyar réteg életproblémáit. Nem kell megijedni: nem végleges megalapozásra gondolunk; ezt elsősorban a fiatalság természete zárna ki. De igenis gondolunk arra, hogy a „mindenki mindenkiért” elv magyar követelményeinek érzelmi tudatát már a középiskolában végleges birtokába kell vennie az ifjúságnak. Ez az érzelmi bizonyosság megfelelő későbbi irányítás mellett, értelmi, átélt, cselekvő bizonyossággá válhatik. Minden magyar réteg összeolvadása, tehát eljövendő magyar nemzedékek szempontjából elkerülhetetlen. Mert: ami el nem kezdődött, egyszer azt is el kell kezdeni!

Ha most tovább vizsgáljuk, mennyire felel, vagy felelhet meg a mai középiskola hivatásának, a megváltozott viszonyok szemszögéből pár pillantást kell vetnünk a szintén megváltozott három táplálóforrásra: gyerekre, tanárra, szülőre. A háromnak egymásmellé való állítása és egybevetése elárulja a szimmetriasíkokat, de az éles ütközőpontokat is.

II. „A gyerek örök!” És mégsem az. Az utolsó évtizedek érték-szűrőjén ez a tétel is új értelmet kapott. Mert ha az alapokban meg is vannak az „örökség” jegyei, tehát az elmúlt gyereknemzedékekhez való hasonlóság, a színek, kontúrok úgy megváltoztak és megsokasodtak, hogy hovatovább egészen új gyereklélekről beszélhetünk. S ennek az új léleknek van egy eddig alig észrevett alapvonása: nem bírja a „prédikációt”. Hihetetlenül rugalmas, befogad minden érzelmi és értelmi hatást, de értelmetlenül, ellenszenvvel, nem egyszer türelmetlen gúnnyal pislog minden régifajta, retorikus színezetű nevelési szólamra, mégha az teljes hittel és becsületességgel is árad feléje. Ez az a valami, amit manapság úgy szoktak kifejezni: „A mai gyerek túlzottan cinikus!” — és: „Elvesztettem a kapcsolatot a gyerekekkel!” Aki benne él, tudja, hogy főleg idősebb nevelőknél s éppen az értékesebbeknél, mennyi kint vált ki a töprengés: „Hol hibáztam el a dolgot?” Pedig sokszor nem is elhibázásról van szó (bár, mit tagadjuk, ilyen is adódik), hanem *más* alapokon kiépült lelkek ellentétéről. Olyan ellentétről, mely megfelelően a lüktetőbb, idegesebb fejlődésnek, most gyorsabban és hevesebben jelentkezik. De ugyanakkor, midőn a mai gyereklélek nem tűri a piederstálra helyezkedést, a régen elég gyakori retorikus stílus csökevényeit, rendkívül reagál a baráti, közvetlen, sokszor talán nyers humorral teli, de imponáló, mert szívet rejtegető nevelői lényegre. Ennek egyik magyarázata az, hogy a mai gyerek sokkal könnyedebb, sokrétűbb, bizonyos pontokon pedig felületesebb a réginél. Érdeklődési területe ezer szálból fonódik s így alapjában kevesebb ideje van az elmélyülésre. Az elmélyülés csak akkor következhetik be, ha megfelelő szuggesztív hatás bizonyossá teszi előtte, hogy egy centiméternyi mélységért érdemes feláldozni egyes közömbös területek látszat-színességét. A réginél csekélyebb kitartás hasonló gyökekből fakad. A ma gyermekének szeme széles síkban mozog; az életnek aránytalanul több pontját fogja fel, mint régen, tehát nehéz egy helyen időznie. Sajnos, a nagy tömeg nem is áll meg soha. A repülőgép sebességével száguld el a jelenségek felett s madártávlati képei csak a

felületeket mutatják. Ezért fontos, százszor fontosabb, mint régen, hogy sok olyan nevelőegyeniség akadjon, aki ezt a rohanást korlátok közé szorítja s a távlatok mellett a mélységek szépségeit is hipnotizálni tudja. Persze, elaprózással, formalizmussal, a mai gyerek lelkétől idegen nehézkességgel, minden törekvés eredménytelen.

Mert azt is figyelembe kell venni, hogy a ma gyermekének érdeklődése nem annyira önmagáért való tudásszomj, mint erős, ösztönös utilitárius ízekkel itatott kíváncsiság és megoldási vágy. Annyit hall az élet könyörtelenségéről, hogy előbb ösztönösen, aztán tudatosan a hasznossági szempont jut nála előtérbe. Ez pedig mindenre alkalmas, csak jellem és elmélyülés fejlesztésre nem. Szerencse, hogy — miként láttuk — a mai gyereklélek rendkívül hajlítható; óvni kell tehát, hogy a hasznossági-élmény egyoldalúan meg ne gyökerezzen benne. Ez a megóvómunka aztán annál is fontosabb, mert a ma gyermekében két olyan vonás kezd kifejlődni, melyek mindegyike külön-külön is, együttvéve pedig erőteljesen hozzásegíthet bizonyos régi sebek beforradásához. Ez a két pont: erőteljes szociális érzék és a régiekénél tudatosabb nacionalizmus.

Aki friss, érdeklődő szemmel nézi, észrevehette, hogy a mai fiúk nemzeti érzése — felszínes látszatok ellenére is — éppen a sajátos körülményeknél fogva, szilárdabb, emelkedettebb, mint volt a régieké. Nem abból következtetjük ezt, hogy folyton előttük lebeg a megcsontított ország képe, se abból, hogy — ha sokszor csak érzelmileg is — majd minden megmozdulásukba belevegyítik az integritás, a revízió gondolatát. A fiatal magyar nemzedékek mindenkor erős nacionalizmust árultak el, szentnek tartották az ősi magyar állam függetlenségét, csak-hogy inkább mint bizonyos számú népcsoport anyaföldjét tekintették hazájukat. A mai diákgyerek továbbjutott s éppen ez a „tovább“ a biztató. Nemcsak azt érzi, hogy van magyar föld, szentistváni magyar állam, hanem azt is, hogy van speciális magyar lélek, magyar fajiság, erényekkel, hibákkal, de merőben elkülönülve a bennünket környező egyéb népfajokétól. A megszállókban különböző lélekfajtát is lát, mely szellemében is ellensége azoknak a speciális faji vonásoknak, melyeknek birtokában népünk egyéni életet élhet és szabadon fejtheti ki képességeit. Akárhány jelét láttuk a fiúk közt ennek a „több“-nek s láttuk azt, hogy ez a csírázó valami — okos történet szemlélettel — gyarapítható. Mindez azzal az örvendetes tudattal tölt el, hogy az új magyarok nem fogják elaltatni öntudatukat. S ez az öntudat később talán majd nemcsak a veszteséget látja, hanem az idegen lelkiséget is, kísérve attól a biztos tudattól, hogy ezt az idegen pszihét csak a magunkénak teljes, tudatos kivirágztatásával lehet legyőzni.

A másik biztató mozzanat — hirtelenében nem is tudjuk, pillanatnyilag nem fontosabb-e? — a mai fiúk fejlett szociális érzéke. Úgy érezzük, ha valaha, most megvan a lehetőség arra, hogy ez az évtizedek óta agyonkompromittált, üres szólamná dagasztott szó a maga nemes tartalma szerint lépjen jogaiba. Persze, a mai felnőttek nehezen fogják jogaiba léptetni, hiszen a mi szánkon — ritka kivételektől eltekintve — üres-jelszóként puffog el. De talán megvalósítja majd az a mai ifjúság,

mely több nyomorúságot látott, korábban ébredt rá a visszasságokra s éppen ezért már most több benne a megértés, az egymás iránti szeretet, a segíteni vágyás, mint volt a régiben. Sok jelét látjuk a fiúk közt ennek a magyar aeternitással harmoniában csírázó szociális érzéknek, áldozatkészségnek s ezt tartjuk a mai idők legnagyobb nyereségének. Tőlünk függ, hogy ez az ifjú lelkekben zsibongó valami kivirágozzék s képes legyen valóban megértő szemmel bámulni a szakadékokba. S talán, talán meg is tisztítani a magyar életet attól a sok giz-gasztól, melyet az utolsó félszázad önmagától elrugaszkodott embere minden szígyenkezés nélkül tenyészített ki.

III. Ha van mai gyereklélek, van átalakulóban lévő tanárlélek is és bizony ez igen komplikált valami. Hála Isten, a régi esernyős, szórakozott típus lassan-lassan már a színpadi deszkákról is eltűnik. Persze, mindez még nem jelenti minden probléma megoldását. De egyet megállapíthatunk: Mind többen és többen jönnek rá a tanári rend tagjai közül arra, hogy az igazi tanári léleknek, az áldozatosság, emelkedettség mellett egyéb alapvető jegyei is vannak: a tudatosság és a friss, szinte művészi hajlékonyság. Hogy az igazi tanár tudatos nevelő is, eddig már régen eljutottunk; azonban kell, hogy művésze legyen hivatásának. S ez az, amit még nem mindenki ért meg. Alapvető törvény: az iskola nem lehet unalom, megszokottság színhelye, nem lehet daráló malom. Pedig azzá válik, ha az órák, napok, évek kifejeződés kereteket közt folynak le. Bármilyen furcsán hangzik: a nevelői foglalkozás óriási előnye, minden egyéb foglalkozással szemben, a változatosság. Érződjék meg ez a friss, fordulatossá változatosság óráról órára a gyereklélekben is. Állítani merjük: a mai jó tanárban, az alapos tudás és a tudatos nevelői szellem mellett, jó adagnak kell lenni az alkotó színész könnyedségéből is. De persze: művész legyen és ne ripacs. Csodahangszeren játszik, de a hangforrás a legkisebb melléfogásra is kakofonikus hangokat rezdíthet meg. Egyéni s mégis tömeglélekkel dolgozik, mely állhatatlan, változatosságra vágyik s nem tűri a modorosságot. Amit friss tanári munkának mondunk, az nem egyéb, mint a tudás, a nevelői tudatosság és a jó színész technikai ügyességének szerencsés összekeverése. Bármelyik hiányozzék, hibák ütköznek ki. S a mai gyerekek fentvázolt tulajdonságainál fogva jobban kidomborodhatnak, mint a háború előtt.

Persze azt sem szabad elfeledni, hogy ez a tanárlélek érzékeny is, hiszen egyrészt érzékeny lelkekkel foglalkozik, másrészt maga is súlyos batyu alatt görnyed. Nem csoda, ha fáj neki, ha nem egyszer felületesen, laikus kézzel, igen gyakran rosszindulattal nyulnak hozzá. Emberek vagyunk, tehát nem lehet hibátlan a tanári rend sem; de — főleg a nagyközönséggel és az újságok egy részével szemben védtelenebb, mint Magyarország bármely más szellemi rétege. Pedig hasonlíthatatlanul műveltebb, képzetlenebb, s mind több és több egyedében hozzáértőbb, mint volt régebben. Talán ezért is hangzik el oly gyakran, hogy a mai tanárság túlságosan kiéli szakját s ezáltal a gyerek túlterhelődik. A hivatott tanárnál ez kevésbé van meg, mint régen. Rossz tanárok viszont — sajnos — voltak, vannak és . . . Lesznek? Reméljük, idővel nem.

S valamit itt nem szabad figyelmen kívül hagyni. A tanári, nevelői hatásnak egyik fontos titka mindig az észrevétlen imponálási-tudás volt. Persze, nem az olimpuszi „élet-halál tekintélyre“ gondolunk, hanem arra a sokszor nem is minden ponton megmagyarázható férfias hatóerőre, melynek elemei közt a derűtől a komolyságig, a biztos tudástól a könnyed szellemességig, a gyerekismerő szeretetteljes simogatástól az ugyan-csak szeretetteljes szigorúságig minden közbeeső elem eggyéolvad. Ha most azt vizsgáljuk, megvan-e minden esetben a teljes imponálási kapcsolat mai-gyerek és mai tanár közt, itt találunk némi, eddig alig észrevett törést. Hogy ezt a kényes pontot világosan megértsük, vissza kell fordulnunk a mai gyerek lelkéhez. Ahogy a régi, a mai gyerek is biztos tudást kíván tanárjától. De mert jobban kritizál és ellenőriz, mint ősei s mivel az új idők kissé más szögben állították eléje a tekintélyi elvet, a biztos tudás hiányát nehezebben nézi el, mint elődjei. Ugyanakkor általános, minden irányú tájékozottságot is feltételez; illetőleg: csak azt hallgatja orákulumként, akiben ezt a készséget is megpillantja, mégpedig könnyed, sőt szellemes közlési formák közt. S ez nem csak azt jelenti, hogy a szakanyag minden részére kiterjedő jártasságról kell időnként tanúbizonyságot tenni, hanem művészetről, sportról, irodalomról, mindennapi életproblémákról is. A gyereknevelés biztos alapja a bizalom. Bizalom azonban csak a szindús kedélynek jár s a bizalomnak az ára aránylag szűk keret úgyannyira, hogy az egyénítő munka ma gyakran inkább játszódik le az órán kívül, mint az óra alatti érintkezésben. De csak akkor, ha az imponálási alap töretlen; ha a mai tanár tud, amellet pedig friss, könnyed, ezerszálú érdeklődésű; sőt — nem kell készakarva félreérteni! — a komolyságon túl majdnem olyan „minden hájjal megkent“ (vagy legalább is a fiúk szemében annak látszik), mint a mai gyerek. Nem „koma“, de idősebb jóbarát, aki adott esetben pajtás is tud lenni, de szinte az apánál szigorúbb is. *Ilyen* keretek közt felmagasló tekintély lesz; *ilyen* készségek mellett szinte észrevétlenül nevel, mert még a gyerek előtt látszatra közömbös szavaival is lelket alakít. Igen, talán ez ma a dolog lényege: a legtrikább esetben éleződ-jék ki racionális valóságossággal, hogy nagy dolgok forognak kockán. Mert ismétljük: a ma gyermeke nem tűri se a retorikát, se a koturnust, se a verklit.

Ha most már elmondottak lényegét *becsületes, élrézenység nélküli őszinteséggel* akarjuk levonni, rá kell mutatnunk a törésre. A nevelésnek egyes idősebb *művészei* is bizonyos helyzeti hátrányba kerültek a mai, hirtelen változott gyerek pszichével szemben, hiszen a természetben ugrás nincs, után-ugrás még kevésbbé. De mennyivel hátrányosabb helyzetben vannak azok az idősebb nevelők, akik sohasem voltak művészek s a mellett tudatos gyakorlóhi hivatásuknak. Mert, hogy ilyenek is vannak, botorság volna tagadni. Viszont: a fiatalabb nevelő-nemzedék, kor és nevelődésbeli közelebbségénél fogva, bizonyos alig felbecsülhető helyzeti előnnyel rendelkezik a mai gyereklélekhez való viszonyában. Annál megbocsáthatatlanabb, ha mégis akad olyan, aki se művésze, se tudatos, biztos érzékű művelője a nevelésnek. Mert ami az előző esetben az idő sodrából fakadó hiba, az a másodikban jóakarattal is alig menthető;

tehát szinte bűn, vagy — pályatévésztség. Egy bizonyos: akár az idősebb, akár az újabb tanárnemzedékre gondolunk, a sok egymást keresztező és néha gyengítő hatóerő miatt rendkívül erős, friss, pszichológikus érzékű színes tanáregyeniségekre van szükség. Ez a legfontosabb. Minden jó végső ponton belőle eredhet, hiánya igen sok bajnak lehet kútforrása. Ezért kell örömmel üdvözölni a kultuszminiszter úrnak a tanárképzés reformjára vonatkozó törekvéseit. Reméljük, a reform nehezen ellenőrizhető végrehajtói, tehát a „kiképzők,” nem keresztezik majd a miniszter úr nagy horderejű törekvéseit; magyarul: nem fullasztják formalizmusba ezt az életbevágóan fontos dolgot. Mert erre a tanárképzés illetőleg nem-képzés körül rengeteg volt a szomorú példa.

Abban is nagyon igaza van a miniszter úrnak, hogy a nevelés, bizonyos pontokon, újabban kissé háttérbe szorult, jóllehet — nem egy szerencsés esetben — ennek az ellenkezőjét is meg lehet figyelni. Pedig a jellem, az akarat kiformálása valóban fontosabb, illetőleg elsődlegesebb minden „tanítás”-nál. A magyar tanár ideálja éppen ezért csak az okos, *józan* történelmi tudattól fűtött, szaktárgyaiban, de általános területeken is biztosan mozgó egyenes nevelőművész lehet. Ha azonban a követelmény nem minden esetben valósítható meg, azt mernők mondani, essék inkább némi hiány a képzettség rovására, mintsem a jellemet, akaratot, reális optimizmust, derűt nevelő művészetre. Sokat beszélnek az angol példáról s van is abban valami. Nem kell anglomaniába esnünk, hogy átértsük: „Az angol nevelés nem tett egyebet, mint az ész egyoldalú megterhelésének kitalálta az ellenszerét. A mi kontinentális iskolánkkal szemben az akarat, a jellem és a test nevelése aránytalanul fontosabb benne, mint a puszta értelemé. Jelszava, melyet meg is valósít: *education before instruction* (a nevelés a tanítás előtt!). Az általános műveltségnek jellembeli — akarati és nem értelmi mozzanata van előtérben: az ifjúból mindenekelőtt *gentleman and man*-t akar formálni, akinek életcélja nem a puszta tudás, hanem a cselekvés a családi, társadalmi, gazdasági, politikai téren.” (Kornis: Az államférfi. II. 279—80.) Talán nem túlzunk, ha azt állítjuk, hogy ez az ideál, különleges magyar ízzel telítve s okosan hozzásímtva nemzetünk anyagi erőihez, a mi ideálunktól sem eshetik távol. Ehhez van szükség megfelelő nevelőkre. S ha most még — ismerjük el — e téren vannak is hiányok, a magyar társadalom tudatos törekvése, komoly, alapos érdeklődésének megszületése megteremtheti a hibátlan állapotot. Mert ahogy például a nem is oly ritka, újságcikkekben való épít-fröccsentés rengeteget rombol, a szintén gyakori, de *elröppenő érzelmi* keretek közt mozgó „jó tanár” — vállveregetés alig jelent valamit. A problémának gyökeres *értelmi újjáélesztése* van szükség! Talán így majd hamar eljön az idő, midőn a magyar tanári rend csupa derűs, teljes munkájú, képzett egyedből áll. Ehhez persze — s most „*mea culpa*” az únos-untig elcsépeelt szólamért — biztosabb anyagi keretekre is szükség van. Ha igaz, hogy fajtánk jövője szempontjából a nevelőnél senkisem végez fontosabb szellemi munkát, teljes munkát kell tőle követelni! Teljes munka azonban csak az ideálokra néző, gondtalan embertől telik. Az idealizmus megvan, a nyugodt idegek azonban kissé hiányzanak. Mert a nyugodt

idegek, meg a gondtalanság s így közvetve a teljes értékű tanári munka egyik fontos feltétele is, egy anyaméhben születtek.

IV. A vázolt értelmes, eredményes középiskolai munkának van ma egy égető középponti problémája, a *szelekció* s ebbe szorosan beletartozik a mai szülőtársadalom, a család kérdése. Gyakran hangzik fel a követelés: Erősebben kellene szelektálni, úgy, ahogy a békeévek iskolája tette. Szinte nap-nap mellett lehet hallani, főleg a korosabbak ajkáról: „Mi is ötvenen, hatvanan kezdtük, de jó, ha tizenöt-húszan érettségit kaptunk.“ Hát: mindebben sok az igazság; sőt: ez az alapigazság! De nézzük meg az érem másik oldalát.

A békeévekhez képest, a háború óta, tömegek, hozzá egészen heterogén összetételű tömegek kopogtatnak évről-évre a középiskola kapuján. Mindez alapján véve öröndetes volna, hiszen a nemzeti műveltségszínvonal kiszélesedését jelentené, ha nem volna ott a „ha . . .“ A „ha“ pedig azt jelenti, hogy színvonal szélesedésről csak akkor beszélhetnénk, ha a mennyiség minőséget is jelentene, ha a bezúduló tömeg egészen értékes volna s ha ezt a nagyobb tömeget a középiskola felsőbb osztályaiban kivétel nélkül a tudás, a művelődés, a cselekvés áhitatos szeretete hajtaná. Sajnos, a helyzet megközelítőleg sem ez. S most nézzünk a bennélő ember szemével, de szinte a statisztikai adatok szárazságával.

1. Az új tömeg egyedeinek nagy hányada nem való középiskolába, sőt — az illető iskolafaj rendeltetését is figyelembe véve — gyakran még polgáriba se! Mert ha a bukási szám elég nagy százalékot mutat is, közel sem fejezi ki híven a lényegét, ahogy a statisztika igen gyakran csak külső formákat fejez ki. Mert jöjjünk végre becsületesen tisztába a következőkkel. A középiskolából — s ebben alig a tanárság a hibás! — megközelítőleg sem buknak ki mindazok, akik, se egyéniségüknel, se képességeiknél fogva nem valók szellemi pályára. Aki gyakrabban belepillanthatott a mai 40–50, sőt 60-as létszámú felsőbb osztályok életébe, az tapasztalhatta, hogy igen sok esetben a tanulóknak legfeljebb 30 %-a érdemelné meg, hogy becsületes mértékkel mért érettségit kapjon. S hogy mit jelent egy osztály életében, tehát a jövő szempontjából is, ez az alig kirostálható teherterhel, azt csak az tudja, aki benne él. A baj azonban nem felül, hanem az alsó osztályokban, sőt már az elsőkben kezdődik. Mert ha igaz — és igaz! — hogy aránylag kevés felsős érdemli meg az érettségit, mint szellemi pályákra való útravalót, az alsókban nem ritkán 40–50 % olyan tanulóval kénytelen dolgozni a mai középiskola, aki *egyáltalán* nem való középiskolába. S ez a tömeg lehúzó, akadályozó, tanácstalanná tesz. Itt van a baj gyökere! Az élet hozta azt a mindennapi szölamot: „Csak négy osztályt végezzen a fiam!“ Persze, ha ügyel-bajjal elvégezte a négyet: „Mért ne mehetne tovább?“ Ha viszont végképp nehézségek vannak: „Kérem, csak a négyet! Hova adjam négy gimnázium nélkül?“ Hogy magyarázza meg most már az ember, mikor eddig talán még egyetlen szülő sem értette meg: hogy „Asszonyom! — vagy: Uram! A „négy osztályt“ — kívánsága öli meg a mai középiskolát. Ha ön egyedül volna, Isten neki! De nincs egyedül! Tizen, húszan, talán harmincan is vannak egy-egy osztályban

az önéhez hasonló; szerte az országban százan és ezren. Az ön érve pszichikai terror, melynek a kegyetlenség vádjá, nem egyszer önvádja nélkül alig lehet ellenállni. Az ön érvei színvonalcsúlyedést jelentenek most és jelentenek a jövőben. Jelentik egy csomó, valóban tehetséges lélek lassúbb, tunyább tempóját, burokból maradt munkaerejét, gyakori ellanyhulását. Hiszen ők repülni vágyanak, de az ön gyermekéhez hasonló sok-sok gyerek miatt nem lehet velük repülni, de sokszor csak totyogni. Az ön gyermeke s még vagy 20—25 nem idevaló. De Isten bocsássa meg nekem, nem tudom megtenni, hogy ne törődjem velük is. Sőt Velük elsősorban, mert hátha . . . ! Pedig tudom, hogy ez a „hátha“ ritkán, majdnem sohasem következik be. Tudom, hogy e „hátha“ miatt lassúbb lesz a tempó, silányabb a valóban értékes megalapozottsága s kevésbé töretlen a későbbi munka. A tanár is érző ember ezért ez a „hátha“, meg az ön érvei teszik, hogy sok-sok értékesnek indult gyerek devalvált érdeklődéssel kerül a felsőbb osztályokba, hiszen lehúzták a kezdettől devalváltak elképesztően nagy száma és ostroma“!

2. Ezt kellene mondani s ez az, amit eddig még nem értettek meg. Nem értették meg, hogy a bukottakon, az ismétlőkön, a kiselejtezeteken túl is van egy diák-szellemi proletáriátus, mely nyúggal, undorral, kínlódással talán eljut a negyedikig, de lehúzza az értékesebb elemet. Nemcsak a bukottaknak, ezeknek sincs helyük a középiskolában. De kiselejtezésük szinte lehetetlen! Mert ide belekapcsolódik valami más is, amit így lehetne körvonalazni: *szegénység és tanulási jog*. S itt mindjárt le kell szögezni valamit. Nincs nagyobb öröme a valóban hivatott tanárnak, mintha valamelyik szegénysorsú tanítványában tehetséget lát. Ővja, vezeti, hóna alá nyúl erkölcsileg, ha tud anyagilag is, csak hogy jobbmódú társával megközelítőleg egyforma vértzetben indíthassa neki az életnek. A tehetséges szegénység joga a leghatalmasabb tanulási jog, mert — ép nemzeten belül — a középosztály felfrissülésének legegészségesebb módja. Ha valahol, e téren ezer tennivaló és kötelesség van társadalom és tanár számára egyaránt. De nem habozunk kimondani: éppen ilyen kötelessége tanárnak és társadalomnak, hogy sarokba vágva minden álhumanizmust, a tehetségtelen szegény tanuló elől (de a korlátolt jómódú elől is!) minden eszközzel elzárja a szellemi pályákhoz való közeledés lehetőségét. S ez nincs meg ma! Mert a középiskolába özönlő új tömegeknek igen tekintélyes hányada, sajnos, ilyen megítélés alá esik. Nem a szegénységben van tehát a hiba, hanem ott, hogy rengeteg szegényebb szülő hozza, néha képtelen áldozatok árán, olyan gyereket a középiskolába, akinek szellemi képességei a legalsó fokon mozognak. Ehhez járul aztán a környezet terhe. Hiszen jobbmódú, szélesebb horizontú környezet sem faraghat korlátolt gyerekből értelmet; mennyivel inkább nem a kezdetlegesebb anyagi és szellemi körülmények. Magyarán: korlátolt gazdag és szegény fiúnak nincs helye a ma középiskolájában. Régen se volt, de akkor — fogjuk rá! — megengedhette magának a magyarság az elvétett esetek fényűzését. Ma nem. A tömeges esetekét még kevésbé!

3. S ha most az okokat, a baj mélyebb gyökerét is keressük, azt az egyszerűbb rétegek nosztalgikus vágyaiban leljük meg. Nemcsak az

a döntő, hogy: „Kérem, az ipari pályákhoz is kell legalább négy osztály!” — (polgári!?) — hanem a gyerekek a szülők életkörülményeiből való mindenképpen kiemelése. S ez a háború óta — ezen oknál fogva — sokkal sűrűbb vágy, mint régen volt. Ismét örvendetes jelenségnek kellene mondanunk, ha csak a tehetségekre korlátozódnék. Sajnos, jórészt nem így van. A helyzet pedig annál is rosszabb, az illetékesek annál is gúzsbakötöttebbek, mivel a ma szülője hasonlíthatatlanul érzékenyebb és többet gondol gyereke haladásával, mint a régi. Igaz, itt sem fenéig tejfől. A hajsza ugyanis inkább a jelesért, tehát a „jegy“-ért folyik, mintsem a tudásért, a lelki színességért, mint öncélért. A gyakori kivételek nem dönthetik meg az igazságot: a tanulás, a törődés, az esetek nagyobb hányadában, minden ránevelési törekvés mellett is, csak a jó bizonyítványért folyik, hiszen az lesz az „útravaló“. Így aztán érthető és jogos is a gyakori panasz: a gyerek sokszor teherből tanul s a mindennapi studiumon túl egyéb, önművelésre alig gondol. A szülő is ritkán, tisztelet a kivételnek. De igen sok gyereknek ideje sincs ilyesmire, hiszen manapság majd minden harmadik mellett magántanító működik. S ez a legkárosabb jelek egyike. Nem ritka, még aránylag jobb tanulóknál sem, hogy a gyerekek 25—30 százaléka mankón biceg, azaz házitanítóra támaszkodik. Csak az iskola volna ebben a hibás? Az ember gyakran eltűnődik: Valahol végzetes hiba csúszott a gépbe! Képtelenség ezt a hibát állandóan és kizárólag a mai tanári rendben keresni.

4. A fentvázolt hamis érvek dzsungeljében aztán teljes lesz az eltévedés a későbbi évek folyamán. Mert ha a gyatrák egy része el is tűnik ötödikig, a vázolt okoknál fogva még mindig hatalmas ballaszt marad, a meg nem bukottak, a „mázlisták“, a verejtékkel küzdők, de szellemi pályákra azért semmiképpen nem válók ballasztja. S mivel, mint azt a kultuszminiszter úr már nem egyszer megállapította, ma a legtöbben követelő útlevelnek tekintik az érettségit az állás felé, a felső osztályokban felhangzik a most már szemrehányó szólam: „Hát mért mért nem buktatták el alsóban?“ Bárhogy átérezzük és tiszteljük a szülőtársadalom mai kemény küzdelmeit, csak azt szűrhetjük le, hogy a középiskola — akarva-akaratlan, szívbéli és pszichikai kényszer alatt — beletévedt valami bénító álhumanizmus útvesztőjébe. Mert bizony igaz: a felsőbb osztályokban még nehezebben kerül sor az igazság szellemében való szelekcióra. Ez pedig végső fokon színvonsüllyedést jelent az iskola és a magyar élet szempontjából egyaránt. Ilyesformán aztán az sem csoda, hogy sok fiú az érettségi előtt sem tudja, hogy tulajdonképpen mit is akar? S itt nemcsak a pályaválasztásnak, elhelyezkedésnek ma szinte borzalmas problémája a ludas, hanem bizonyos ambícióbeli légüres tér is. Ez az esztendő folyamán majd mindig azoknál áll elő, akik a relatív összehasonlítás és a kényszerű álhumanizmus számárlépcsőjén kerültek egyre feljebb, holott a közérdek és képességihiányuk nem tette kívánatosná, hogy feljebb kerüljenek. Hogy ez mennyire így van, azt legjobban az ifjúságnak a sportokhoz való újabb viszonya bizonyítja. Alig vették még észre, pedig igaz: a nagyobb rétegnek megszűnően van az önmagáért való sportolás; ide is bevonult a kényszerű utilitarizmus. Nem egy nagyobb tanuló azért fekszik rá valamelyik sport-

ágra és hanyagol el minden egyebet, mert távolról a profiszerződés, vagy az állás varázssugara vibrál feléje. Egy-egy be is vallja: „Kár túlságosan erőlködni. Ha jó sportember leszek, különösebb értelmi kulturáltság nélkül is meglesz az esetleg nagyobb darab kenyérem“.

5. Ezer és egy ok: mint gát, akadály, sürgős eltüntetésre várnak. S ha most még egyszer komolyan végiggondolja az ember az elmondottakat, csak egy ponton lyukadhat ki. A konklúziót akár tételszerűen is felállíthatjuk: 1) Vagy maradjon meg a középiskola eddigi hivatása, de akkor — a látszat és belső érzelmességünk ellenére is. — következetes, álhumanizmustól ment szelekciót kell végrehajtani. 2) Vagy: változzanak meg a mai keretek. Tertium non datur! Sed: periculum in mora!

V. A magyar jövő szempontjából nem közömbös, milyen lesz az új vezetőség; az ifjúság szempontjából nem közömbös, hogy alakul egyedileg s mint tömeg. Ha jövő felé nézünk, a mai középiskolán, tehát az ifjúságon belül nagy, egyetemes szempontokat is látni kényszerülünk. Olyan kérdések ezek, melyek a béke esztendeiben futó gondolatokként is alig ötlöttek fel s azóta is csak pislákoló fénnel csillannak meg egyszer-egyszer. Sőt: ez átfogó szempont nemcsak az ifjúság egyes rétegeiben, de a nevelők jórésztében is alig villan meg, legalább is nem következetes átgondolásban. Elsősorban arra gondolunk, hogy túl nagy a szakadék a középiskolás ifjúság lelkülete és a hasonló korú iparos ifjúságé között. Közeledést, egy-egy szűk körben mozgó cserkészkapcsolaton kívül, alig látunk; sőt: ennek szükségessége sem igen villan fel. S itt nem a szellemi, felkészültségbeli különbségekről van szó, hanem arról, hogy az elemi után — s ez ma még általános — a két réteg közt szörnyű szakadék tátong. (Nem tehetne itt valamit a levénte-intézmény megfelelő átszervezése?) Siratni való lenne, ha ez a szakadék végképp áthidalhatatlannak is bizonyulna. Hiszen az egymásratalálástól rengeteg függ: az áhított, egészséges nemzeti szellem, az összesímulás, a csak ebben az esetben teljes eredményű vállvetett munka. Tudjuk: a munka oroszlánrésze itt a felnőttébb fiatalságra vár. Az előkészítést azonban valahogy bele kellene szorítani a középiskolás évek kereteibe, gyakorlatilag csak megkezdve a munkát, érzelmileg azonban fel is dolgozva. Botorság volna azt hinni, hogy problémái csak az u. n. művelt középosztály fiainak vannak. Az iparos, kereskedő, falusi társadalom szintén vajúdik, tapintgatja az új életlehetőségeket. Kell valamit tenni, hogy a két ág fiatalsága a jövőben kar-karban haladhasson. A magyarság egyszer már borzalmasan ráfizetett arra, hogy bekötött szemmel botorkált. Kövessük a békeévek magyarját minden jóban, de — az Istenért! — ne utánozzuk végzetes probléma-felnemímerését, helyesebben problémaelaltatását! Az már aztán magától értetődő, hogy a ma középiskolájának egyik legfontosabb feladata kell, hogy legyen annak a tudatosabb szociális szellemnek a kialakítása, mely a régiebb magyar nemzedékekből annyira hiányzott. Az ifjúságban megvan erre a hajlam s megvan arra is, hogy a nagy nemzetproblémákat, helyes vezetés mellett, tudatosan, okos történetiszemlélettel, rőzsaszínű köd nélkül itassa magába. Részletekre itt nincs mód kitérni.

Különben is elég gondot adnak egyelőre a körvonalak, főleg ha meggondoljuk, hogy a ma középiskolájával kapcsolatban előttünk áll a lánynevelés egész komplexuma is. Mert bizony ez sem másodlagos kérdés, csak kissé más.

Végszónak egyet mondhatunk. Az élet valóban életszagú iskolát akar. De nem materialist, merev technikus érdeklődésűt, hanem szellemi és anyagi vonatkozásokban egyaránt szárnyalót és emberit! Nem igaz, hogy a mai élet egyetlen utilitárius vásárcsarnok; legalább is: nem szabad, hogy igaz legyen. Neveljen a ma iskolája talpraesettnek, életrevalónak, de adjon lelket, szellemet is és mentsen meg a fenyegető pszichikai elamerikanizálódástól. Botorság lenne, ha a valóban tapasztalható nagy gyakorlatiasság iránt nem kelténénk érdeklődést a fiúkban (az érzék különben is erős bennük!) De veszélyes a kérdés túlzott kiélezése. Hiszen a gyerek sohasem áll meg a kellő határnál. Mivel kritikai érzéke fejletlen, csak csodálni tud, rajongani, vagy gyűlölni. Ne szávaljanak előtte a felelőtlenek túl sokat az egyedül üdvözítő gyakorlatiasságról, mert előbb-utóbb egyoldalú lesz: megöklődik benne az a finomabb valami, amit léleknek, szellemnek, esztétikumnak nevezünk. Utóvégre: park is van a világon, nemcsak fűrészmalom. Ugyis nehéz szabadulni a gondolattól: a ma embere inkább ösztönös önzésből, mint önmagáért valóságértékként csodálja a XX. sz. gép és arany-hadseregét. Inkább a kényelmi eredményeket nézzük s nem a megjárt utat. Az a sok könny, vér, lelkesedés, akarat, ész, nemes szándék, mely pl. korunk egy-egy csodás találmányát megelőzte, ritkán jut bele termékenyítőleg az önmagát csodáló mai ember érdeklődésébe, hogy ne is szóljunk a tömegről. Ezért is nincs igazi nevelő jellege századunknak. Ezért nem szabad elfelejteni s elfelejtetni, hogy az anyagon, a „szent” gyakorlatiasságon túl még van valami halk érték: szépség, érzelem, értelem.

Lőrincz Jenő dr.

A polgári fiúiskola reformja

I. A polgári fiúiskola helye a magyar iskolaszervezetben

A mai magyar társadalomban három, egymástól gazdasági és művelődési szempontból egyaránt elkülönülő réteget lehet megkülönböztetnünk.¹ Ez a három réteg más-más szerepet tölt be a nemzet életében és ennek megfelelően más-más a művelődési igénye is.

Legmagasabb az igénye a vezetésre, szellemi irányításra hivatott rétegnek, mely művelődéséért nagy áldozatokat képes hozni, legkisebb a munkát fizikailag végrehajtó rétegé, mely megelőgszik a műveltség nélkülözhetetlen elemeivel is. A kettő között átmenetet képez az a nemzeti szempontból nagyjelentőségű réteg, mely anyagilag függetlenebb az alsó rétegnél s mely gazdasági életünknek mintegy a gerincét ké-

¹ Kratofil (= Kratofil Dezső, A polgári iskola újjászervezésének általános szempontjai. Gyak. Polg. Isk. Értesítő, Szeged, 1935-36.) 3.

szolgál. Ez a három szempont különbözteti meg elsősorban a közép- és középfokú iskoláktól, melyek nem kötelezőek, nem ingyenesek s bizonyos minősítést nyújtanak.

Az elemi iskola négy osztályának elvégzése után történik meg a tanulók első szétválasztódása. A négy osztály a polgári iskolába és a középiskolába való lépés előfeltétele. Aki azonban ezek egyikébe sem akar lépni, még 2, illetve a nyolcosztályú elemi iskola megvalósítása esetén még 4 évig jár mindennapi iskolába. Addig is, míg a nyolcosztályú elemi iskola meg nem valósul, a gyermek 2–3 évig továbbképző (nem mindennapi, ismétlő) iskolába jár.

2. *A polgári (középfokú) oktatás* a négyosztályú polgári iskolában kezdődik. Ide azok lépnek, akiknek művelődési igénye túlnőtt az elemi iskolán, de akik — kellő anyagi vagy szellemi előfeltételek hiányában — tudományos és közhivatali pályákra lépni nem akarnak vagy nem tudnak.

A polgári iskola IV. osztályából a tanulók zöme gyakorlati pályákra lép. Egy részük azonban tovább tanul és pedig egy jelentéktelen (2.5 %) hányadtól¹ eltekintve, szakiskolákban. A polgári iskola a tanítóképző intézet, felső mezőgazdasági, felső kereskedelmi és felső ipari iskola *alapiskolájának* tekinthető. A tanítóképző intézet az 1933/34. tanévben fiúönvendégeinek 76.2 %-át,² a felső kereskedelmi iskola pedig 84 %-át kapta a polgári iskolából.³

Minden alapot nélkülöz tehát az a megállapítás, hogy „a polgári iskola szervezetileg nem kapcsolódik alulról felfelé az elemihez és felfelé nem folytatódik a többi iskolatípusok egyikében sem. Kultúrpolitikánk monumentális épületéből mint csonka gerenda mered ki folytatás nélkül.”⁴ Ha a középiskolának nem rója fel senki, hogy nem kapcsolódik alulról szervezetileg az elemi iskolához, nem róható ez fel a polgári iskolának sem. Másrészt a polgári iskolát végzettek éppúgy folytathatják tanulmányaikat a szakiskolákban, mint a középiskolát végzettek az egyetemeken. Szorosabb kapcsolatra felfelé sincs szükség.

A polgári iskola és a szakiskolák együttesen *a polgári vagy középfokú oktatást* alkotják. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy mind a két elnevezés könnyen félreértésre adhat okot. Ugyanis a középiskolák (gimnáziumok, reáliskola) is végeredményben a polgárság iskolái. Viszont a *középfokú* elnevezés a mai nyelvhasználat szerint nem annyira vízszintes, mint inkább függőleges irányban osztályoz.⁵

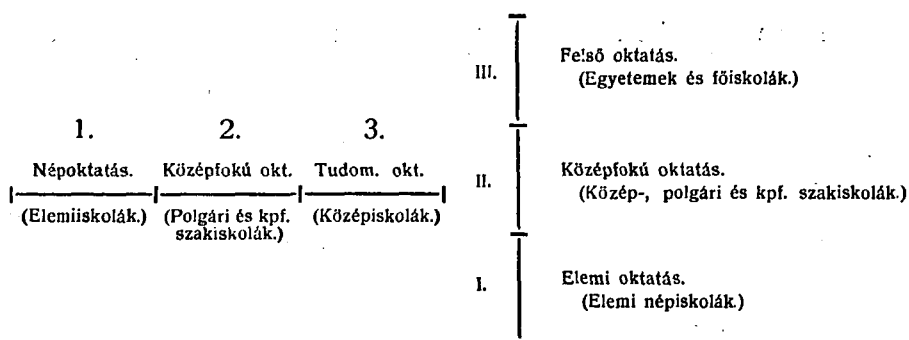
¹ Közl. 40:181.

² Kratofil 10.

³ Közl. 40:179.

⁴ Laurentzy (=Laurentzy Vilma, A polgári iskola reformja, Budapest 1936.) 4. l.

⁵ A középfokúság védelmére v. ö. Havas (=Havas István, Egy évtized a polgári iskolai küzdelmek élén. Budapest 1935.) 96. l.



Amint ebből kitűnik, a polgári iskola és a szakiskolák vízszintes és függőleges irányú felosztás szerint is egyaránt középfokúak.¹ Célszerű volna tehát a középfokú jelzőt a jövőben a polgári iskola és a szakiskolák részére lefoglalni és a tudományos képzéssel foglalkozó gimnáziumokat és a reáliskolát egyszerűen középiskoláknak nevezni.

3. A tudományos oktatás a középiskolákban kezdődik. Ide azok járnak, akik az említett szellemi és anyagi előfeltételekkel rendelkeznek. A gimnázium a polgári iskolától — a latin nyelvtől és az annak helyén levő, gyakorlati célú tantárgyaktól eltekintve — nem annyira a feldolgozott anyag mennyiségében és kiválasztásában, mint inkább annak feldolgozásában különbözik. Míg ugyanis a gimnázium rendszeres, tudományos gondolkodásra nevel és a további, tudományos tanulmányokra készít elő, addig a polgári iskola a gyakorlati szempontokat, a gyakorlati élettel való kapcsolatokat és a gyakorlati alkalmazásokat emeli ki.

A magyar iskolaszervezet e három rendszere közt nincs semmi szervezeti vagy tantervi kapcsolat. A nemzeti művelődés három különböző ágában önálló célkitűzéssel önálló utakon járnak. Működésükben egymás munkáját kiegészítik, egymásnak segítő társai. Nem törekedhetik egyik sem arra, hogy a másiknak vetélytársa legyen.²

II. A mai polgári fiúiskola kialakulásának története.

A polgári iskolát az 1868. évi XXXVIII. t. c., az u. n. *népoktatási törvény* keltette életre.³ „Megszületésének idejében . . . a polgári iskola antedatált gondolat és alkotás volt Magyarországon. Az a polgárság, amelynek igényeit kellett volna kielégítenie, abban az időben még vékony és idegen elemekből álló rétege volt az országnak, az akkor épp csak fejlődésnek induló városokban.”⁴ Ezzel magyarázható, hogy az iskola térfoglalása nehezen indult meg.⁵ „A 70-es évek elején még majdnem általános volt az a vélemény, hogy ha csak a mesteremberek, kereskedők stb. számára állítanának polgári iskolákat, akkor tanulót lámpással

¹ Napló (= A III. Egyet. Tanügyi Kongr. Naplója) I. 24.; M. Stát. Zsebk. V. 198. l.

² Közl. 40:146, részletesen Havas 96.

³ Részletesen Sághegyi (=vitéz Sághegyi Lajos, A magyar polgári iskola hatvan éves múltja. Budapest, 1929.) 11.

⁴ Laurentzy 3.

⁵ Sághegyi 39.

kellene bele keresni . . . A szülők a szorosan vett tanköteles koron túl nem azért adják gyermeküket iskolába, hogy iparos legyen ; azzá minden további iskoláztatás nélkül is lehetett, sőt analfabéta letére is inaskodhatott.¹

A polgári iskola így aztán fennállása kezdetén, kénytelen-kelletlen, a hatosztályú reáliskolák feladatát pótolta. Végzett tanulóinak nagy része szellemi (gyógyszerészi, jegyzői, állatorvosi, katonatiszti és kishivatalnoki) pályákon helyezkedett el.² Sok helyen pedig a gimnáziumot akarták a polgári iskolával ellensúlyozni vagy helyettesíteni.³

Az alsó négy osztály tanterve a középiskola alsó négy osztályának tantervével párhuzamosan haladt, a polgári iskola tulajdonképeni jellege csak az V. és VI. osztályban domborodott ki.⁴ Az 1883. évi I. tc. azonban a hat osztályt végzetteket megfosztotta a nemrég nyert hivatali minősítésektől.⁵ Az 1889. évi VI. tc. (a véderő-törvény) pedig megtagadta tőlük az egyévi önkéntesi jogot. Így természetesnek kell találnunk, hogy az amúgy sem jelentős tanulólétszámú két felső osztály elnéptelenedett. Ehhez járult még, hogy a polgári iskolával egy időn át összekapcsolt felső kereskedelmi iskola is elszakadásakor magával vitte sok iskola V. és VI. osztályát. 1909-ben a 70.000 polgári iskolai tanuló közül már csak 300-an jártak a két felső osztályba.⁶ Az 1927. évi XII. tc. tehát már csak szentesítette azt a tényt, melyet az élet már régen elfogadott, hogy a hatosztályú polgári iskolának nincs létjogosultsága.⁷ A törvény indokolása szerint a gyakorlati pályákra és a szakiskolákba való lépéshez elég a négy osztály, hat osztályra nincs szükség.

Mondhatnánk, hogy szinte a felső osztályok elsorvadásával párhuzamosan az alsó négy osztály már a múlt század végén rohamos virágzásnak indult. A polgári iskola mindinkább az iparos és kereskedő osztály művelődési érdekeinek szolgálatába állott. A fővárosi kereskedők már a világháború előtt is legszívesebben négy polgárit végzett fiúkat szerződtettek. A világháború után világszerte általános jelenség, hogy iskolázottság tekintetében minden életpályán fokozottabb igényeket támasztanak. Így lett a polgári iskola az iparosok, kereskedők, altisztek és újabban a gazdálkodók legnépszerűbb iskolája.

Népszerűségét mindennél jobban bizonyítja, hogy 1920–25. években több, mint 100 polgári iskola keletkezett Magyarországon.⁸ Hogy a legutóbbi években is mennyivel nagyobb léptekben növekszik a polgári iskolák száma, mint a többi középfokú és középiskoláké, tanulságos az 1931/32. és 1934/35. tanévvégi adatok egybevetése:

		A szaporulat			
		1931/32	1934/35.	számban	%-ban
A polgári iskolák	száma	380	403	23	6.05
	tanárai	3.692	3.944	252	6.83
	tanulói	84.769	91.767	6.998	8.26

¹ U. o. 41. V. ö. még Közl. 40:335.

² Közl. 37:8.

³ Sághegyi 40.

⁴ Kis Enc. (=Molnár János, Polgári iskolai kis enciklopédia. Bp. 1930.) 25-28.

⁵ Sághegyi 76.

⁶ Sághegyi 209.

⁷ Közl. 40:336.

⁸ Havas 16.

	száma	277	279	2	0.72
A többi közép- és	tanárai	4.581	4.856	275	6.—
középfokú iskolák	tanulói	84.722	86.658	1.936	2.29

A táblázatból leolvasható eredményekhez még csak egyet jegyzünk meg: a 380—403 négyosztályú polgári iskolával szemben 163—167 középiskola alsó négy osztálya áll.¹

III. A polgári iskolai tanárság reformtörekvései.

Mint már rámutattunk, az a társadalmi réteg, mely részére a polgári iskolát létesítették, abban az időben még nem rendelkezett ily művelődési igényekkel. A polgári iskola kezdetben főleg a hatosztályú reáliskolák feladatát pótolta. Fennmaradása és fejlődése tehát attól függött, hogy sikerül-e végzett növendékei részére megfelelő hivatásokra minősítést és egyévi önkéntesi jogot szerezni. Mint láttuk, nem sikerült. Itt gyökerezik aztán a polgári iskolai tanárságnak az a félszázados multra visszatekintő törekvése, hogy iskoláját oly osztályszámúra fejlessze ki, hogy az az említett jogokat végzett növendékei részére biztosíthassa.

A polgári iskolai tanárság e törekvése, ha itt-ott kisebb-nagyobb eredményeket el is ért, nem hozta meg a remélt sikert. Pedig propaganda, megszervezettség és az összeköttetések sorompóba állítása tekintetében páratlan szívósságú volt s az ma is. Volt idő, midőn a polgári iskolai tanárság e kérdés által szinte kétségbeesés szélére hajszolta magát. Így az 1906. évi egyesületi közgyűlés után küldöttség kereste fel *Apponyi Albert grófot*, az akkori kultuszminisztert és ismertette előtte a polgári iskola tarthatatlan helyzetét és a tanárság elkeseredettségét. Apponyi válaszában ezt mondta: „Az elkeseredés nem argumentum; ilyenekkel nem lehet engem arra bírni, hogy a dolgok megoldását elsiessenem és a kellő megfontolásra és mérlegelésre magamnak időt ne vegyek.”²

A polgári iskolai tanárság e küzdelmét a világháború után is folytatja. A III. egyetemes tanügyi kongresszus napirendjén is ott találjuk e kérdést. A kongresszus polgári iskolai szakosztálya egyhangúlag ki is mondotta a nyolcosztályúra kiépítendő polgári iskola korszerűségét. A képviselőházban a reformok mellett és ellen számtalan felszólalás történik. „Még jóakarátú laikusok és tervkovácsok is hozzányúltak, különösen a sajtóban, a nehéz és bonyolult problémához.”³

A polgári iskolai tanáregyesület vezetőségének kezdettől fogva legfőbb programpontját képezte az iskolának nyolcosztályúra való kiépítése. „Az állandóan hullámozó kérdés útözerén a polgári iskolai tanáregyesület elnöksége akarta tartani a kezét s rossz néven vette, ha az egyesületen kívül s nem az elnökségen keresztül tárgyalták a kérdést... A Közlöny... tiltakozik, hogy másutt, mint az ő hasábjain jelenjenek meg ilyen cikkek.”⁴ Az egyesület reformbizottsága is állandóan tárgyalja a kérdést és a polgári iskolák tanári testületeit is bevonja annak megvi-

¹ M. Stat. Zsebkönyv II. és V. évf.

² Sághegyi 175.

³ Laurentzy 3.

⁴ Polg. Isk. Évk. 1934. 154.

tatásába, de rosszalását fejezi ki, ha valaki „hiú délibáb-hajszolás“-nak nevezi a reménytelen küzdelmet.¹

Általában a reformkérdések tárgyalását bizonyos fokú idegesség jellemzi. Fokozza a türelmetlenséget, hogy a polgári iskola küszöbön álló reformját hivatalos helyről mint kormányprogramot már több ízben bejelentették. Sokan azon aggódnak, hogy ha a reformot most a közoktatásügyi reformok idején nem sikerül megvalósítani, esetleg évtizedekig kell hasonló, kedvező alkalomra várni.²

Jellemző a türelmetlen hangulatra, hogy a tanáregyesület vezetősége még kedvező nyilatkozatokkal szemben sem mindig tudja higgadt-ságát megőrizni. Amikor pl. gróf Klebelsberg Kunó miniszter úgy nyilatkozott, hogy a polgári iskolát öncélúnak tekinti s nem átmenetnek a nyolcosztályú elemiiskola felé, Havas István elnök azt válaszolta: „Ha nem így gondolkoznék, szemben találná magát a magyar közvélemény egy jelentős nagy részével és velünk: a négyezer polgári iskolai tanárral, akik hat évtizeden át szinte egészen magunkra hagyatva, vívtuk meg a polgári iskola sorsát.“³

IV. A különböző reformtervek.

A reformtervek végtelen sorából csak a legjellegzetesebbeket ismertetjük:

1. Olvadjon be az elemi iskolába. Már 1925-ben azt írja Havas István, hogy a polgári iskolát folytonos veszedelem fenyegeti a túlzott vágyakkal sürgetett nyolcosztályú elemiiskola részéről.⁴ Az elemi iskolai tanitóság mohóbb része leplezetlenül azt hirdette, hogy a nyolcosztályú elemi iskola felállításával a polgári iskola feleslegessé válik, azt a nyolcosztályú elemi iskola teljesen pótolni fogja.⁵ Azóta is kísért időnként az a gondolat, hogy vajjon a nyolcosztályú elemi iskola nem léphetne-e a négyosztályú polgári iskola helyébe.⁶ Ettől csak árnyalatban különbözik az a felfogás, hogy a polgári iskola négy osztálya képezze az elemi iskolai oktatás felső tagozatát, vagy hogy a polgári iskola a népoktatás betetőzője.⁷

E felfogások csakis az elemi népoktatás lényegének teljes félreértéséből származhatnak. A polgári iskolát önálló szervezetén és tantervén kívül — mint említettük — három főszempont választja el az elemi iskolától: nem kötelező, nem ingyenes és bizonyos minősítést ad. Ezenkívül nagyobb és rendszeresebb tananyaga feldolgozásában más módszert követ. Az oktatás szaktárgyi. Végül tanulmányagát más rétegből veszi, mint az elemiiskolák V.—VIII. osztálya.

2. Az egységes középiskola. Gróf Csáky Albin miniszter 1889-ben egy parlamenti beszédében felvetette az egységes középiskola gondo-

¹ Közl. 40:334.

² Laurentzy 13.

³ Magyarország 1926. VII. 1. számában, v. ö. Havas 30.

⁴ Havas 15.

⁵ Havas 95.

⁶ Részletesen Laurentzy 40—44.

⁷ V. ö. Közl. 40:337.

latát. Polgári iskolai körökben azonnal megindultak a találgatások. Voltak, akik a jövő egységes középiskoláját a polgári iskolában látták; voltak, akik az öncélú polgári iskolát féltették az ötlettől; de voltak olyanok is, akik már feleslegesnek is ítélték a polgári iskolát. Végül is maga a miniszter volt kénytelen kijelenteni, hogy az egységes középiskolai mozgalom egyáltalán nem érinti a polgári iskolát; ha nem volna ilyen iskolánk, teremteni kellene.¹

Újabbán ismét felmerült az egységes középiskola gondolata. Vannak, akik a középiskolával teljesen egységes alsó tagozatot kívánnak. Csak-hogy a latinnélküli, egységes alsó tagozatról a humanista gimnázium megerősödésének korában még beszélni sem lehet, a latinnyelvű, egységes alsó tagozat pedig a polgári iskolai gondolat teljes feladását jelentené.² Ez utóbbi elgondolás egyik változata szerint a polgári fiúiskola tantervében a középiskolai tárgyak mellett a polgári iskola jellegét adó, gyakorlati tárgyak továbbra is megmaradnának. Ez az egyébként az óraszámok miatt is kivihetetlen ötlet a polgári iskolát nehezebbé tenné a gimnáziumnál.

3. *Az ötosztályú polgári fiúiskola.* Frank Zoltán a „Szükséges-e a nyolcosztályú polgári iskola?” című cikkében az ötosztályú polgári iskola híve.³

4. *A hatosztályú polgári fiúiskola.* Az 1868. évi XXXVIII. tc. C. fej. 68. §-a szerint a polgári fiúiskola hatosztályú.⁴ Az első iskola Budapesten fejlődött hatosztályúvá 1876-ban.⁵ Mégis 1879-ben még mindig arról beszélnek, hogy a hatosztályú polgári iskolát sokáig nem lehet még felállítani, mert nincs rá közönség.⁶ 1882-ben a 62 fiúiskola közül csak 7 volt hatosztályú.⁷ Az 1883. évi I. tc. azonban nem adta meg a kívánt minősítést, mire az V. és VI. osztályok tanulólétszáma felére esett.⁸ Különbben is már kezdettől fogva általános a panasz, hogy a felső osztályok néptelenek.⁹ Még a 80-as évek második felében is, amikor a legtöbb hatosztályú polgári iskola állott fenn, egy-egy felső osztályra csak 6—7 tanuló esett.¹⁰ 1900-ban már az igazgatóknak a szülőkkel nyilatkozatot kellett aláíratniok, hogy tudomásul veszik, hogy a felső két osztály semmire sem képesít.¹¹ A két felső osztályt az élet nem igazolta: magától elsorvadt. Túlzás tehát azt állítani, hogy a polgári iskolát mesterségesen fejlesztették vissza.¹²

Egyes tanári testületek átmenetileg ma is megelégednének a hatosztályú polgári fiúiskolával.¹³

¹ Sághegyi 119.

² Közl. 40:332.

³ U. o. 334.

⁴ Sághegyi 25.

⁵ U. o. 1.

⁶ U. o. 56.

⁷ U. o. 75.

⁸ U. o. 79.

⁹ U. o. 41.

¹⁰ U. o. 113.

¹¹ U. o. 148.

¹² U. o. 241. és Szenes, Közl. 38. 122—123.

¹³ Közl. 40:332.

5. A *hétosztályú polgári fiúiskola*. Egy negyedszázadon át a hétosztályú polgári fiúiskola terve volt a polgári iskolai reformok előterében. 1895-ben vetődött fel először e gondolat.¹ Azt akarták, hogy a négyosztályú, alsófokú polgári iskolára egy háromosztályú, felsőfokú polgári iskola épüljön. 1900-ban a miniszter rendeletére az Országos Közoktatási Tanács elkészítette és előterjesztette a hétosztályú polgári iskola szervezetét és tantervét.² Jóllehet a miniszter 1901-ben is a hétosztályú polgáriiskola mellett nyilatkozott, a terv mégsem valósult meg.³ A polgári iskolai tanáregyesület még a világháború végén is kitartott a hétosztályú polgári iskola gondolata mellett, habár már elhangzik oly vélemény is, hogy a hétosztályú polgári iskola nem volna elhelyezhető iskolaszervezetünkben, azért el kell végleg ejteni a tervét.⁴

V. A nyolcosztályú polgári fiúiskola.

A nyolcosztályú polgári fiúiskola gondolata 1919-ben tűnik fel. Az egyesület vezetősége illetékes helyen oly kérelmet terjesztett elő, hogy a polgári iskolát fejlesszék nyolcosztályúvá: a négyosztályú, alsó tagozat általános műveltséget, a négyosztályú felső tagozat pedig gazdasági, ipari és kereskedelmi ismereteket nyújtott volna.⁵

A nyolcosztályú polgári iskola terve aztán 1920-ban a tanáregyesület közgyűlésén is szöbakerült.⁶ Azóta majdnem minden polgári fiúiskolai reformtörekvés ebben a gondolatban kristályosodik ki. A nyolcosztályú iskola *érettségi bizonyítványt és karpaszományos jogot* is adna.⁷ Így aztán a gimnázium méltó versenytársa lehetne.⁸

A nyolcosztályú polgári fiúiskola mellett az érvek egész sora vonul fel. Ezeknek az érveknek azonban közös vonásuk, hogy inkább elméletiek és nem egyszer csupán érzelmiek. Nézzük a leggyakrabban hallottakat:

1. Ilyen például az az érv, hogy „a polgári iskola mai szervezete nem felel meg annak, aminek alkottatott”.⁹

Az iskola célkitűzése ma nem az, mint hetven év előtt, nem is ugyanazon népréteg iskolája, mint akkor volt. Ennek velejárója, hogy a szervezete sem lehet azonos az akkorival.

2. Az V.-VI. osztály megszüntével a megmaradt négy osztályba aránytalanul nagy tananyagot zsúfoltak össze. Ezen az állapoton csak a nyolcosztályúra való fejlesztéssel lehet segíteni.¹⁰

Akik ezzel érvelnek, megfélekedeznek arról, hogy a tanterv zsúfoltságát a tananyag csökkentésével, esetleg összevonásával is meg lehet szüntetni. Másrészt viszont még a legvérmesebb reményűek szerint is a

¹ Sághegyi 117.

² Közl. 38:121.

³ Sághegyi 166.

⁴ U. o. 221.

⁵ U. o. 228.

⁶ U. o. 239.

⁷ Közl. 37:165.

⁸ Közl. 40:146.

⁹ Közl. 37:6.

¹⁰ Közl. 40:146.

polgári fiúiskoláknak csak 10 %-a nyerhetne felső tagozatot.¹ Mi lesz tehát a megmaradó 90 %-ú négy osztályának zsúfolt tananyagával? Erre a nyolcosztályú iskola hívei is csak azt mondhatják: „Ahol a nyolcosztályú polgári iskola nem indokolt, ott továbbra is megmarad annak a négyosztályú, alsó tagozata. Megfelelő tantervmódosítással a kisiparos, kisközgazdász és kiskereskedő értékes iskolatípusa marad továbbra is”.²

3. „A polgári iskola... a legveszélyesebb korban bocsátja el a tanulót, amikor a zöme még sem ipari, sem más pályán elhelyezkedni nem tud. Így a tanulók egy része az utcára kerül és szaporítja a munkanélküli kiskorúak számát. Csak 2—3 évi csavargás után tudnak végre valami elhelyezéshez jutni.”³

Hatásos érv, melyet azonban az élet egyáltalán nem igazol. Hiszen, mint alább majd részletesen is foglalkozunk vele, a IV. osztály elvégzése után, akik tovább nem tanulnak, legnagyobb részben iparos- és kereskedőtanulók lesznek vagy szüleik gazdaságában maradnak. Csavarogni legfeljebb egy-két munkakerülő fog.

A nyolc osztály elvégzése után e tekintetben sokkal rosszabb a helyzet. Amint *Kornis Gyula* rámutatott, az inaskodáshoz akkor már általában nincs kedvük s amint a példák egész sora mutatja, inkább irnoki állások után szaladgálnak, mintsem hogy atyjuk gazdaságában dolgozzanak.⁴ Ők tehát azok, akik „csak 2—3 évi csavargás után tudnak végre valami elhelyezéshez jutni”. *Frank Zoltán* a felső mezőgazdasági iskolával kapcsolatban is azt állapítja meg, hogy „ezen iskolatípust végzetek már csak részben térnek vissza a szülői házba, mert igényeik megnagyobbodtak és így érthető, hogy ezen iskolatípus végzetteinek csak 27 %-a tud mezőgazdasági téren elhelyezkedni. A felső mezőgazdasági iskola létesítésével szaporodott ama iskolafajok száma, melyek nem felelnek meg teljesen a szükségletnek”.⁵ A felső kereskedelmi iskolát végzettekről pedig *Szenes Adolf* írja, hogy sokszor nem folytatják atyjuk iparát vagy üzletét, hanem tisztviselői állásokra törekszenek.⁶

Viszont érdekes, hogy éppen *Szenes Adolf* az, aki az efféle ellenvetést, hogy a nyolcosztályú polgári fiúiskola nem lesz egyéb, mint egy újabb középiskola, melynek végzett növendékei az egyetemre és hivatalokba tódulók számát fogják növelni, határozottan visszautasítja és azok közé a régi, alaptalan érvek közé sorolja, melyek a kérdés megoldását oly gyakran meghiusították.⁷ Ellenkezőleg, a nyolcosztályú polgári fiúiskola felállításával föltétlenül csökkenni fog az egyetemre és hivatalokba tódulók száma.⁸ *Havas István* így ír: A nyolcosztályú polgári fiúiskola végzett „növendékei képesítésüknél fogva nem szaporítanak a szellemi proletárságot. Ellenkezőleg, a munka produktív életmódját megismerve és megszeretve, a termelőosztály intelligenciáját növelnék... Tanulóink

¹ Napló I. 228.

² Közl. 38. 124, hasonlóan Napló I. 262, Havas 43.

³ Közl. 40:332.

⁴ Közl. 38:334, 39:16.

⁵ Közl. 40:339.

⁶ Közl. 38:124, hasonlóan Tas Ferenc, Napló I. 323.

⁷ Közl. 38:122.

⁸ Közl. 39:18.

nem kérnék az egyemre való kvalifikálást, legfeljebb kisebb gyakorlati pályákra (posta, vasút stb.) és egyévi önkéntességre számítanak.¹ Amíg a nyolcosztályú iskola hívei egyrészt a felső mezőgazdasági és kereskedelmi iskoláknak felróják, hogy végzett növendékeik hivatalokba tódulnak, másrészt épen ők tartják szükségesnek, hogy a nyolcosztályú polgári fiúiskola vasúti, postai, iparvállalati, sőt közigazgatási tisztviselői állásokra is képesítsen.²

4. A négyosztályú polgári iskola, hangzik egy másik érv, félműveltséget nyújthat csak, mert lehetetlen 14–15 éves korig teljesen művelt polgárokat nevelni.³

Helyesen jegyzi meg erre Serey Ágost, hogy „az, hogy a „kispolgárok“ gyermekei csak 14–15 éves korig látogatnak általános képzést nyújtó iskolát, olyan adottság, amelyen még az sem változtatna, ha iskolánk 6–8 évfolyamúvá fejlesztve, történetesen a szerző értelmezésében vett „egész“ (?) műveltséget adna.”⁴

5. Egy másik érv szerint a polgárság tekintélyes részének igényeit nem elégíti ki a négyosztályú polgári fiúiskolában megszerezhető műveltség.⁵ Az a tanuló, aki 14 éves korán túl is iskolába szeretne járni, nem kap igényeinek megfelelő gazdasági irányú iskolát.⁶ „A jobbmódú iparos és újabban a tehetségesebb mezőgazda is: szeretné fiát általános, de gyakorlati szellemű, a nemzetgazdasági termelőmunka irányában nevelő oly iskolába tovább járatni, ahol fia nem uraskodnék el, hanem magába szívna az alkotómunkának azt a felsőbbes szeretetét és erkölcsi fölismerését, mely őt képessé tenné a művelt és gazdag magyar ipari pálya sokoldalú betöltésére. Olyan magasabb műveltséget nyújtó, tehát legalább(!) nyolc évfolyamos középfokú iskola tudásával és gyakorlati pályákat megkedveltető nevelésével szeretné műhelyét egykor átvevő fiát fölszerelni, mely a kellő szellemi intelligenciával is ellátva azzá a bizonyos művelt iparossá képesítené.”⁷

Ezekkel az állításokkal szemben azonban az a valóság, hogy még a III. egyetemes tanügyi kongresszuson is csak azt kívánta volna elérni az iparos tanonciskolai szakosztály, hogy „az elemi iskolai kötelezettségének eleget nem tett ifjú ne lehessen iparostanonc, ha csak a szükséges elemi ismeretekről bizonyosságot tesz.”⁸ Amikor az önálló iparosoknak csak alig 10 %-a rendelkezik elemi iskolánál magasabb iskolai végzettséggel,⁹ akkor ebből a tényből még az sem olvasható ki, hogy az iparosság tekintélyes részének még a polgári fiúiskolai végzettség is nélkülözhetetlen szükséglete volna.

Egyébként is, aki tovább akar tanulni, rendelkezésére áll a felső kereskedelmi, a felső mezőgazdasági és a felső ipariskola. Igaz ugyan,

¹ Havas 22.

² Közl. 37:165, Havas 10,

³ Ped. Szem. 1935/6. 9. sz.

⁴ Bp. Polg. Isk. 106.

⁵ Sághegyi 6.

⁶ Közl. 37:166, 40:283.

⁷ Havas 92.

⁸ Napló I. 334.

⁹ Közl. 40:338–339.

hogy ezeket a nyolcosztályú polgári iskola hívei nem tartják megfelelőeknek, általában nincsenek is mindenütt ugyanazon községben, mint ahol polgári iskola van, de a reformok megvalósulása esetén sem lenne sokkal jobb a helyzet, hiszen a legtúlzóbb remény szerint is az iskoláknak legfeljebb 10 0/0-a nyerne felsőbb tagozatot.¹

6. „Szomorú tapasztalat, — olvassuk egy másik helyen — hogy jőnévű kereskedők és iparosok gyermekei is, ha középiskolát, sokszor, ha felső kereskedelmi iskolát végeztek is, nem folytatják atyjuk üzletét vagy műhelyét, e helyett tisztviselői pályára törekszenek. Hiányzik belőlük a vállalkozási kedv. Ennek (t. i. a megreformált) iskolának lesz a feladata ezt az új embertípust kitermelni. Következetes nevelési eljárással olyan ifjúságot kell nevelnie, amely nem törí magát a biztos kenyert, de örök szegénységet és függési viszonyt nyújtó tisztviselői állások után, hanem függetlenségre és vagyonosodásra törekszik, ezt pedig csak a produktív pályák nyújthatják. Nevelési és tanítási eljárással olyan ifjúságot fog kibocsátani, melyben lesz vállalkozó kedv, elhatározó erő, önálló gondolkodni és cselekedni tudás. Nyolc évi, e cél felé törekvő nevelés, az itt uralkodó egységes szellem megteszi majd a várt hatást. Ebből az iskolából tehát nem fognak a tanulók sem az egyetemre, sem a hivatalokba tódulni, mert különben kétségbe kellene vonni a nevelés mindenható erejét.”² Ez az utópisztikus színekkel megfestett kép 1933-ból való, amikor a felső mezőgazdasági iskolában javarészt polgári iskolai tanárok tanítottak, amikor a felső mezőgazdasági iskola szoros kapcsolatban volt a polgári iskolával és amikor „a nevelés mindenható ereje” sem volt elég arra, hogy a felső mezőgazdaságit végzett növendékeket gazdasági pályákra terelje.³

Ez az utópisztikus hit jellemzi általában a nyolcosztályú polgári fiúiskola híveinek megnyilatkozásait. Ime egyik legjellemzőbb nyilatkozat: „A 8 osztályos polgári iskola fogja a magyar nép hallatlan, nyugvó energiáját működő erőkké változtatni. Egy hatalmas társadalmi osztály fog alapjaiban megmozdulni s kiaknáztatlan tehetségeinek erdejével bárszonyba borítani a magyar glóbuszt. Írók, költők, művészek fognak támadni soha nem álmodott eredetiséggel az öntudatra ébredt népmese, népdal és népművészet öléből. A magyar föld háromszor annyit fog teremni, mint régen. S az egész magyar nemzet három munkás évtized alatt meg fog fiatalodni saját népének fiatalságától.”⁴

7. Hasonló a bizakodás abban az irányban is, hogy a nyolcosztályú polgári iskola népes iskola lesz. Ide fog járni 1. aki egyévi önkéntességi jogot akar szerezni, 2. aki atyja vállalatát akarja majd annak idején átvenni, 3. aki postai, vasúti, vagy közigazgatási szakszolgálatra készül, 4. aki magánvállalatoknál kíván elhelyezkedni, 5. aki a középiskolát soknyelvűsége miatt nem akarja vagy nem tudja elvégezni.⁵

Eltekintve attól, hogy az első és utolsó pontba tartozókat sokan nem szívesen látják a polgári iskolában, nem lehetetlen, hogy ilyen felső

¹ Napló I. 228.

² Közl. 33:124.

³ Közl. 40:339.

⁴ Napló I. 260.

⁵ U. o. I. 228., részletesen Közl. 37:166.

tagozatot sikerülni fog úgy-ahogy benépesíteni, de nem azért, mert a gazdasági életnek szüksége volna érettségit tett iparosok, kereskedők és mezőgazdák nagyobb tömegére. Az élet tapasztalatai ugyanis — mint már az előbb is rámutattunk — azt mutatják, hogy a felső mezőgazdaságit végzett ifjú általában nem lesz mezőgazda, aminthogy a felső kereskedelmit végzett sem lesz kereskedő.¹

Ennek az állításnak a cáfolására a reform hívei sem vállalkozhatnak. Erre csak azt válaszolhatják, hogy „bár az élet, a valóság ma a fenti állításokat teljesen igazolja, de a nyolcosztályú polgárinak éppen az volna a feladata, hogy a magyar ifjúság nagy részét elvonja az egyetemektől és hivataloktól, és a középiskola végzettségének megfelelő műveltséggel produktív pályára terelje. Hogy a magyar népiskolát, sőt az ú. n. szakiskolát végzett ifjúság nem keresi a produktív pályákat, ez abban a főképen magyar tévhitben leli magyarázatát, hogy csak a hivatalnoki az úri foglalkozás . . . Ezért kell a kis magyart már gyermekkorában testi munkára fogni és arra nevelni, mert ha ezt gyermekkorában meg nem szokta, ifjúkorában már nem vállalja.”²

Ez a különös érvelés mindenben megerősíti *Kornis Gyula* felfogását,³ még abban is, hogy aki gyermekkorában meg nem szokja a testi munkát, ifjúkorában már nehezen vállalja. Ezért helyénvaló, hogy a gyermek a IV osztály elvégzése után, ha ipari vagy kereskedői pályára akar lépni, tanoncnak menjen, mert a nyolc osztály elvégzése után, a tapasztalatok szerint, már semmi kedve sem lesz az inaskodásra. Mindenáron hivatalba akar jutni és állásért zaklatja a hatóságokat. Már pedig a polgári iskolai tanárság reformmozgalmának egyik vezéregyénisége, *Kovács János* mondja, hogy a „polgári iskolai tanárság a maga és iskolája szempontjából elvesztegetett munkának tart minden munkát, amit oly tanítványra fordított, aki végül egy kis hivatal íróasztala mellett köt ki, ha csak nem üzleti vagy vállalati irodáról van szó.”⁴

8. Hogy a közvélemény mennyire nem tud elképzelni oly nyolcosztályú polgári iskolát, mely bizonyos állásokra ne képesítene, bizonyítja a következő, polgári iskolai körön kívül álló helyről elhangzó megállapítás: A polgári iskolát már csak azért is tovább kell fejleszteni, mert a négy osztály „nem minősít speciális állásokra oly módon, hogy az itt végzettek érdekei kellően meg legyenek védve. Legfőlebb, ha hatalmi kényszerrel kötnének egyes alkalmazásokat monopolisztikusan csak a polgári iskolai végzettséghez.”⁵ Ha valaki kevesli, hogy a négyosztályú polgári iskola mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi pályákra, valamint a szakiskolára készít elő, vajjon milyen minősítéseket tartana a nyolcosztályú iskola részére szükségesnek? Holott a nyolcosztály hívei szerint is a nyolcosztályúra fejlesztett iskola művelt mezőgazdákat, iparo-

¹ Napló I. 323, Közl. 38:124, 40:339, Kratofil 12.

² Közl. 39:259.

³ Közl. 38:334, 39:16.

⁴ Közl. 39:387.

⁵ Larentzy 25.

sokat és kereskedőket nevelne és a szakiskolák legalkalmasabb előkészítője lehetne.¹

9. Szokás *Findáczy Ernő* egyik nyilatkozatára is hivatkozni: „El tudnék képzelni a meglevő, középfokú intézmények mellett (ideértve a szakiskolákat és a négyosztályú polgári iskolákat is) és rajtuk kívül egy olyan, bár csak nagyobb városokban szervezendő, kéttagozatú, nyolcosztályú polgári iskolát is, mely a nélkül, hogy egyetemekre képesítene, más főiskolai jellegű intézményekre, továbbá alsóbbrendű közhivatalokra képesítene. Hogy azonban mennyire nem időszerűnek gondolta ezt *Fináczy*, arra mutat nyilatkozatának további része: „E koncepció megvalósulásának lehetősége azonban — úgy tetszik — a messze jövő méhében rejlik. Abban a szörnyű helyzetben, melybe bennünket a világtörténelmi események sodortak, valószínűleg még soká be kell érünk azzal, hogy iskoláinkat a jelenlegi törvényes keretek közt becsülettel fenntartsuk és intenzíve fejlesszük.”²

Erre aztán akadnak, akik azt mondják: lehet, hogy ma még nem sürgős az iskola felállítása, de a jövőben az lesz. Gondoskodjunk róla tehát már jóelőre. — Csakhogy amikor a gazdasági pályákon még a négyosztályos végzettség sem általános követelmény s amikor az iskolák tekintélyes része meg nem felelő épületben, kellő felszerelés híján, gyakran 70-es osztálylétszámmal dolgozik, vannak sürgősebb és életbevágóbb feladatok is, mint a jövőről való gondoskodás.

10. Végül foglalkoznunk kell a reformtörekvések anyagi oldalával is. Ez a szempont néhány évvel ezelőtt került felszínre. A miniszter előtt „úgy próbálták beállítani a polgári iskolai tanárság törekvését, hogy az csak a polgári iskolai tanárság óhaja és pedig azért, hogy ezzel magasabb fizetéshez és nagyobb tekintélyhez jusson.” *Szenes Adolf* ezzel kapcsolatban kijelentette, hogy a polgári iskolai tanárság anyagi törekvései függetlenek a reformtörekvésektől.³

A polgári iskolai tanárságnak is vannak jogos anyagi kívánságai, aminthogy minden státusznak vannak. Amikor a polgári iskolai tanárság egy része elvi okokból az iskolai kiképzéséért küzd, küzd egyszersmind az anyagi előhaladásáért is. Ez ellen tiltakozni teljesen indokolatlan. „A köztudat is elismeri számtalan esetben azt, hogy a felfelé kiépítésnek bármely terén személyi és anyagi érdekek vannak, amik hathatósan ösztönzik az embereket bizonyos intézmények létrehozásában.”⁴

Hogy a múltban is nagy szerepet játszott a magasabb fizetési osztály és tekintély kérdése, *Laurentzy Vilmos* egyik nyilatkozatára hivatkozunk, mely szerint a polgári iskolával egy időn át közös igazgatás alatt működő felső kereskedelmi iskolákat éppen az ott működő igazgatók és tanárok szakították el, hogy középiskolai státusba és jobb anyagi ellátásba jussanak.⁵ Valószínűleg ez lenne a sorsa az iskolák alig 10

¹ Ez utóbbira v. ö. Közl. 38:125.

² Közl. 39:387.

³ Közl. 39. 17—19.

⁴ *Laurentzy* 29.

⁵ Közl. 38:184, 40:333.

0/0-a fölött létesíthető felső tagozatnak is,¹ aminthogy a néhány felső mezőgazdasági iskola is elszakadt a polgári iskolától.

VI. Milyen lenne a nyolcosztályú polgári fiúiskola?

1. Visszacsatolási törekvések. Újabban mind határozottabb formában jelenik meg az a megállapítás, hogy „a nyolcosztályú polgári iskola már régen megvan nálunk, csak — teljesen indokolatlanul — a középben kettészakítva. A felső mezőgazdasági és felső kereskedelmi iskolák tulajdonképpen a polgári iskola felső tagozatai,² vagyis más szóval: a felső kereskedelmi és a felső mezőgazdasági iskola „foglalja el a célkitűzésünknek megfelelő polgári iskola felső tagozatának helyét.”³

Hogy e kérdésben világosan lássunk, röviden érintenünk kell e két iskola kialakulásának történetét.

1884-ben és 1885-ben miniszteri rendeletekkel hozták kapcsolatba a már meglevő kereskedelmi iskolákat a polgári iskolákkal, illetve a polgári iskolák mellé kereskedelmi tanfolyamokat állítottak fel,⁴ de már a 80-as évek végén egymás után jelennek meg a kereskedelmi iskolák önállósága érdekében írt cikkek.⁵ Az önállósulás 1895-ben meg is történt s mint mondani szokás, a kereskedelmi iskola magával szakította a polgári iskola V. és VI. osztályát.⁶ *Havas István* szerint a polgári iskolát és a kereskedelmi iskolát fölös számú középiskolai tanár árasztotta el, akik az utóbbit „később elválasztották az anyaintézménytől, hogy ezzel a középfokúságot s maguk számára a középfokú tanári ellátást biztosítsák.”⁷

1895-ben az orosházi polgári iskolával kapcsolatban kertgazdaságot szerveztek, melyben a tanulók gyakorlati munkákat végeztek.⁸ Ez az első nyoma a középfokú mezőgazdasági oktatásnak. A gondolat a háború kitörése előtt már határozottabb alakot öltött. A polgári iskolai tanáregyesület kezdeményezésére a IX. gazdakongresszus határozatot is hozott ez ügyben. Sőt a miniszter is hajlandónak nyilatkozott alkalmas helyeken ily mezőgazdasági irányú, hétéosztályú polgári iskolát felállítani. Ily előzmények után nyílt meg a békéscsabai és orosházi polgári iskolák V. osztálya.⁹ A világháború elején azonban mind a két iskola felső osztályai elnéptelenedtek, mivel egyévi önkéntességi jogot nem biztosítottak végzett növendékeiknek.¹⁰ A háború után a két kísérleti iskolában újból megindult a munka. 1924-ben felső mezőgazdasági iskola néven önálló iskolafajjá lettek.¹¹

¹ Kratočil 13.

² Közl. 38: 124—125.

³ Közl. 39: 346.

⁴ Sághegyi 88.

⁵ U. o. 91.

⁶ U. o. 93—94.

⁷ Napló I. 225.

⁸ Sághegyi 149.

⁹ U. o. 197—198.

¹⁰ U. o. 216—217.

¹¹ U. o. 242, 245, Kovács János, A középfokú mezőgazdasági oktatás. Budapest, 1926.

Polgári iskolai részről már kezdetől fogva rossz szemmel nézték a felső kereskedelmi iskola elszakadását és önállóságát.¹ Ma már a reform hívei határozottan követelik „az indokolatlanul elszakított iskolák visszacsatolását. A gyakorlati irányú, középfokú oktatás felső tagozatát az alsóval ismét egyesíteni kell.”² A 49 felső kereskedelmi iskolából 10-et át kell alakítani valódi kereskedelmi szakiskolává, a többit a felső mezőgazdasági iskolával együtt vissza kell csatolni a polgári iskolához. Ugyanis egy épületben, egy igazgató, egy tanári testület és egységes szellem mellett lehet csak életrevaló, modern gondolkozású nemzedéket nevelni a közgazdasági pályákra.³ A felső kereskedelmi iskolai tanárok megnyugtatóra azonban kijelentették, hogy szerzett jogaikat személyük szerint tiszteletben fogják tartani.⁴

Természetesen az efféle tervezetések és támadó élű bírálatok kihívták az érdekelt státusok ellenszenvét és ellenmondását.⁵ Valószínűleg ide kell visszavezetnünk a felső kereskedelmi iskolák részéről elhangzott, afféle nyilatkozatokat, hogy a polgári iskolából kikerülő tanulók nem ütik meg a kellő mértéket. A polgári iskolában végzett munkának „még az az eredménye sincs meg, hogy a negyedik osztály elvégzése után felismerjék az alanyt és állítmányt, vagy tudnák a térképen merre van észak, merre van dél, vagy tudnának németül húszig számolni.”⁶

Ezekre az élehangú nyilatkozatokra a reform hívei hasonló, ingerült hangnemben válaszoltak és rájuk olvasták, hogy „a kereskedelmi iskola nem egyéb, mint egy általános műveltséget nyújtó, kevés kereskedelmi ismeretekkel felfűszerezett iskola”,⁷ és áldatlan vitába bocsátkoztak arról, hogy a felső kereskedelmi iskola szakiskola-e vagy sem.⁸

Ennek a kölcsönös vagdalkozásnak a forrását feltétlenül a visszacsatolási törekvésekben kell keresnünk. Elvégre, ha természetesnek tartjuk, hogy a polgári iskolai tanárság hevesen tiltakozik iskolájának a nyolcosztályú elemi iskolába való beolvasztására irányuló elemi iskolai törekvések ellen, meg lehet érteni, hogy a felső kereskedelmi iskolai tanárság sem veszi jó néven az iskolájának önállóságát veszélyeztető visszacsatolási tervezetéseket.

A visszacsatolási terv egyébként több okból is kivihetetlen. Most csak arra mutatunk rá, hogy a 49 felső kereskedelmi iskolának önálló épülete van. Visszacsatolásuk esetén a két közel vagy távol fekvő épületben egy tanári testület nem taníthatna. El kellene tehát adni az egyik épületet és a másikhoz egy új épületrészt emelni.

Végül a felső mezőgazdasági és a felső kereskedelmi iskolák önálló szervezete olyan adottság, melyen egy kívül álló státus jogos vagy vélt igényei nem változtathatnak. E téren tehát nincs és nem is lehet keresni való.

2. Közgazdasági középiskola. A tanáregyesület 1920. évi köz-

¹ Sághegyi 94, 137.

² Közl. 40:334.

³ Közl. 38:125—126, 29:388.

⁴ Közl. 39:392.

⁵ Részletesen Polg. Isk. Évk. 1934. 156. l.

⁶ Közl. 36:245.

^{7,8} U. o. 38:183.

gyűlésén az előadó oly nyolcosztályú polgári iskola létesítését tartotta szükségesnek, melynek tanterve a helyi viszonyokhoz simul. A miniszter is úgy nyilatkozott, hogy a polgári iskolát közgazdasági és mezőgazdasági irányú középiskolává akarja fejleszteni. Ily előzmények után az 1921. évi közgyűlésen megjelenik a közgazdasági középiskola terve.¹

Hogy milyen legyen ez a közgazdasági középiskola, arra nézve a vélemények megoszlanak. Vannak, akik a középiskolával teljesen egységes alsó tagozat fölé egy latin nélküli, négyosztályú felső tagozatot kívánnak, mint közgazdasági középiskolát.² Általában az „általános irányú” felső tagozatnak sok híve van, mert — mint mondják — a temérdek számú felső kereskedelmi iskolák egyoldalú szaknevelését ezzel ellensúlyozni lehetne.³ Van aztán egy ötlet, mely szerint a négyosztályú polgári iskolát, a felső kereskedelmi, felső mezőgazdasági és felső ipariskolákat „gazdasági középiskola” gyűjtőnév alatt egyesíteni kellene, de úgy, hogy függetlenségét mindegyik megtartaná. Csak a tanárképzés és a felügyelet lenne közös. A gazdasági középiskola tanárai közös státust alkotnának.

Az első elgondolás tehát a ma meglevő középfokú szakiskolák mellé létesítene egy általános irányú felső tagozatot, a másik ötlet voltképpen a visszacsatolási terv enyhébb változata.

3. *Közértelmiségi iskola.* *Laurentzy Vilmos* szerint „az új 8 osztályos középiskola ne legyen a gimnáziumnak, reálnak, reálgimnáziumnak, a felső mezőgazdasági, felső kereskedelmi és felső ipari iskolának vagy azonos, vagy rosszabb kiadású formája . . . Oly ismeretekre kell tehát gondolnunk, amelyet még le nem foglaltak és oly hasznosak legyenek, amiknek tanítására valóban elegendhetetlen szükség volna a többi középiskolák mellett is.” Végzett növendékei a társadalmi életben oly téren helyezkedhessenek el, ahol más iskolákat végzettek nem lesznek versenytársai.⁴ Szükséges volna tehát egy „nyolcosztályos közértelmiségi iskola”, melynek tananyaga annyiban különböznék a középiskoláétól, hogy kimaradnának belőle a görög, latin, a nyugati nyelvek, a matematika és fizika magasabb fokai és helyüket bizonyos gazdasági vonatkozású tárgyak foglalnák el, mint pl. a könyvvezetés, levelezés, gyors- és gépirás, sőt helyet kapnának a társaságbeli ügyességek, a társaságbeli levelezés, könnyű sport, tánc és zene is. Az ily iskolát végzettek titkári állásokon könnyen elhelyezkedhetnének.⁵

Az iskola egyik bevallott célja az lenne, hogy azokat a középosztálybeli tanulókat, akik a középiskolával nem tudnak megbirkózni, érettségihez és hivatali álláshoz juttassa.⁶ Erre az ötletre *Kovács János* azt válaszolja, hogy „a polgári iskola nem a gyöngye tehetségűek iskolája, sem pedig a középiskola levezető csatornája.”⁷

4. *Bi- és trifurkációs tervek.* A nyolcosztályú polgári iskola tervének általában két főváltozata van. Az egyik szerint az egységes, négy osztályú, alsó tagozatra épülő felső tagozat három irányban tagozódna:

¹ Sághegyi 239.

² Közl. 40:332.

³ Havas 106.

⁴ Laurentzy 36—40.

⁵⁻⁶ Közl. 39:205.

⁷ Közl. 39:260.

lenne egy mezőgazdasági, egy ipari és egy kereskedelmi irányú felső tagozat. A másik vélemény szerint a megoszlás már az I. osztályban megtörténnék, így tehát különálló mezőgazdasági, kereskedelmi és ipari irányú polgári iskola keletkezne.¹

A megoszlás gondolatának csírájával már 1920-ban találkozunk. Már akkor elhangzott az a kívánság, hogy a polgári iskola a helyi viszonyokhoz simuljon.²

Alig hangzott el ez az ötlet, nyomban követték a különböző ellenvetések. Kornis Gyula már 1921-ben megállapította, hogy oly terv megvalósítása, hogy a felső négy osztály a vidék szükségleteinek megfelelően bizonyos szakismereteket nyújtson, lehetetlen.³ Az ipari irányú polgári iskoláról Kovács János írja, hogy létesítése az ipar rendkívül sokfélesége miatt egyelőre nehézségekbe ütközik.⁴ A felső tagozat mezőgazdasági, illetve ipari irányú lehet, de szakiskolai jelleget nem vehet fel, mert akkor más foglalkozási ágak gyermekei nem látogathatják.⁵ „Ez a reformtörekvés . . . vidékek iparága és mezőgazdasági tagozata szerint akarja megbontani a polgári iskolák egységét, megfelelkezve arról, hogy ez a szakképzés feladata, s ez az általános, gyakorlati műveltséget adó iskolában elméletileg és gyakorlatilag lehetetlen.”⁶ Aztán meg, ha a polgári iskola már az I. osztályban széttagozódna, ki meri majd a 11 éves gyermekek sorsát eldönteni?⁷

Ennyi ellenvetés után a sokat vitatott bi- és trifurkációs tervek közül csak annyi maradt, hogy „a polgári iskola a vidék szükséglete szerint városi (ipari vagy kereskedelmi) és vidéki (mezőgazdasági) jellegű” legyen.⁸

Ezekhez a tervekhez három megjegyzést kell hozzáfűznünk:

1. A felső tagozat megvalósulása esetén is, mint láttuk, legtöbb helyen továbbra is csak négy osztály maradna, mert a tanulók létszáma, vagy a község anyagi helyzete nem tenné lehetővé a felső tagozat felállítását.⁹ Az iskoláknak csak kb. 10 %-a fölé lehetne felső tagozatot emelni. Vajon ez a jelentéktelen hányad megérdemli-e azt az elkeseredett küzdelmet, melyet érte a polgári iskolai tanáregyesület vív és megvalósulása esetén beválthatja-e a hozzá fűzött különféle reményeket?

2. A széttagozódás által az egység már csak a közös elnevezésben maradna meg. Egyébként az egyes típusok közt nagy szakadék lenne.

3. Végül ennek a tervnek is „alapvető hibája ismét az, ami állandóan, átokszerűen kísérte a polgári iskolát, hogy oly területre megy át, ami már más iskolafajtákkal le van foglalva.”¹⁰

¹ Laurentzy 26—29.

² Sághegyi 239.

³ U. o. 240.

⁴ Közl. 29:344.

⁵ Közl. 37:163—164.

⁶ Közl. 38:168.

⁷ Laurentzy 13.

⁸ Közl. 38:126.

⁹ Napló I. 262.

¹⁰ Laurentzy 30.

VII. Kiknek az iskolája a polgári fiúiskola?

Az iskola eredeti célkitűzése és a kispolgárság művelődési igénye a századforduló táján találkozott össze. Legelőször a fővárosi iparosok és kereskedők művelődési igénye növekedett meg s a magasabb iskoláztatási követelmény onnan sugárzott ki a vidékre.¹ A fővárosban már polgári iskolai végzettséget kívántak meg egyes kereskedők és iparosok tanulóiktól, amikor vidéken még mindig kishivatalnok-képző intézetek voltak a polgári iskolák.

Már a világháborút megelőző években a fővárosi iparosok és kereskedők legszívesebben csak polgári iskolát végzettenket szerződtetnek tanulóul.² A budapesti kereskedő egyesület a polgári iskolát végzetten tanulóidejét három évről kettőre csökkentette.

A világháborút követő években a polgári iskolai végzettség már a vidéki városokban is általános követelmény, sőt lassan a gazdálkodók is szükségésnek látják, hogy az eke szarvához visszatérő gyermekeikkel is elvégeztessék a polgári iskolát.³

Az iskola valódi szerepét, iskolaszervezetünkben elfoglalt tényleges helyzetét tükrözteti vissza az 1927. évi XII. tc. 1. §-a, amikor a polgári iskola célját így határozza meg: „A polgári iskolának az a feladata, hogy a tanulót vallásos, erkölcsös és nemzeti szellemben gyakorlati irányú általános műveltséghez juttassa és ezzel közvetlenül a gyakorlati életre, vagy pedig a középfokú szakiskolákra készítse elő.”

E kis történeti visszatekintés után a mai polgári fiúiskolával kapcsolatban két kérdésre kell feleletet adnunk: 1. Mily rétegből származnak a polgári fiúiskola növendékei? Mily pályákra lépnek?

1. A fővárosi polgári iskolákról szólva, *Szendy Károly* ezt írja: „A polgári iskola a feltörekvő néprétegek iskolája, tanulóinak túlnyomó részét a társadalomnak azon osztályából nyeri, amely csupán rövidebb ideig tudja gyermekeit iskoláztatásban részesíteni. A polgári iskola nyújtja nekik a műveltséget, amely jövőendő boldogulásuk alapját képezi, amely őket székesfővárosunk értékes polgáraivá és a nemzetközösség öntudatos tagjaivá teszi.”⁴

„Jellemzően mutatja a többi középfokú iskolafajhoz való viszonyának megváltozását az, hogy a századforduló évében minden száz 10–15 éves (fővárosi) tanulóból 10.2 százalék tanult polgári iskolában, 1930-ban pedig ez az arányszám 36.7 százalékra növekedett. A fővárosi polgári iskola ilyen nagyfokú benépesülése a fővárosi lakosság műveltségének demokratizálódását jelenti; ma már a társadalmi ranglétra legalacsonyabb fokán állók is mindent elkövetnek, hogy a gyermek jövőendő boldogulása érdekében középfokú tanulmányokat végezzen.”⁵ Míg a századfordulón az alsóbb néprétegek gyermekei 40 százalékát adták a polgár iskolák tanulólétszámának, addig ma a létszám

¹ Sághegyi 165.

² U. o. 191.

³ U. o. 209.

⁴ Bp. Polg. Isk. I. 1. sztlan old.

⁵ Bp. Polg. Isk. I. 5. sztlan old.

72–75 százalékát teszik. A tanulószereg összetétele tehát gyökeresen megváltozott. Ez a tény a polgári iskola képének is új vonást adott.¹

A fővárosi helyzet tehát lassan megközelíti az 1927. évi XII. tc. indokolását, mely szerint a polgári iskola a széles néprétegek, a munkástömegek iskolája.² Vidéken ma még elsősorban az iparosok, kereskedők, altisztek és újabban a mezőgazdák járatták polgáriba gyermekeiket.³

2. A végzett tanulók nagy többsége nem igényel teljes középfokú műveltséget, hanem megelégszik a polgári iskola-nyújtotta kisebbfokú, de kerek műveltséggel. Míg a háború előtt a fővárosi tanulók 84·5 %-a tovább folytatta tanulmányait, addig számuk a háború után következő évtizedben 30 %-ra szállott le.⁴

Az országos megoszlást tekintve, az 1934-ben IV. osztályt végzett nyolc és félezer polgári fiúiskolai tanuló pályaválasztása a következő volt:⁵

A középiskola V. osztályába lépett	2·5 %
Szakiskolába ment	27·9 "
Iparos és kereskedő tanuló lett	36·6 "
Más kereső pályára lépett	14·9 "
Otthon maradt	14·2 "
Ismeretlen sorsú	3·9 "

A múlt év őszén illetékes helyről a következő nyilatkozat hangzott el: „A polgári iskolát, mely eredeti hivatásától eltérve, egészséges irányú tömegnevelő „polgári” iskolából már-már valami altiszt és kishivatalnokképző alsóbbrendű középiskolává devalválódott, egy városi és egy falusi típus megkülönböztetésével a gazdasági szakismereti oktatás szolgálatába kívánom állítani.”⁶ Már ez előtt a nyilatkozat előtt is gyakran hangzott el a polgári iskola ellen az a vád, hogy altiszteket nevel, végzett tanulóit csendőrök, vasutasok, postások és napidíjasok kívánnak lenni.

Erre a vádra *Szenes Adolf* teljesen helytállóan azt feleli: „Kétségtelen, hogy a polgári iskola elsőrendű feladata produktív pályákra nevelni a magyar ifjúságot. A négyosztályú polgári iskola akkor felelt meg ennek a feladatának, ha tanulóit iparos- vagy kereskedőtanoncoknak mennek, ha otthon maradnak a gazdaságban, vagy ha középfokú szakiskolákban folytatják tanulmányaikat. Semmi esetre sem lehet kijelölt feladata az írnok vagy altiszt képzése, bár sehogyse kifogásolható, ha vasúti vagy postaaltiszt, vagy akár a magánhivatalok altisztjei is, a polgári iskola négy osztályát végezték.”⁷ Annál kevésbé, mint-hogy egész sor katonai, csendőri, pénzügyőri, hivatali altiszt állás betöltésénél a polgári iskolai végzettséget meg is követelik.

¹ Babirák és Kokovai tanulmánya alapján u. o. I. 96.

² Ellene mond Sághegyi 269.

³ Kis Enc. 28, Statisztikai adatok Közl. 40:283, 403.

⁴ Bp. Polg. Isk. I. 96.

⁵ Közl. 40:181.

⁶ Magyarország, 1936. XI. 4.

⁷ Közl. 40:177.

VIII. A polgári fiúiskola jelentősége.

A polgári fiúiskola jelentőségét az elmondottak alapján a következőkben állapíthatjuk meg:

1. „Általában a magyarosodásban, különösen városaink gyors-tempójú visszamagyarosodásában polgári iskoláinknak eddig még eléggé nem méltatott érdemük van.”¹

2. A polgári iskolát végzetek nagyobb része iparos, kereskedő vagy mezőgazda lesz. Ezeket a polgári iskola látja el egész életükre szellemi útravalóval.

„Ez a négyosztályos műveltség — a városokban — ma már elmaradhatatlan és elengedhetetlen iparosképző alapkövetelmény. Tanonc már nem is jelentkezhetik négy polgári nélkül a mindinkább magasabb színvonalra emelkedő ipari műhelyekben.”² „Ma a mezőgazdaság és ipar olyan komplikálttá vált, hogy itt az egyes termelési ágak ismereteinek elsajátításához, sőt még a napszámos munkák elvégzéséhez is megfelelő nagyobb intelligencia kell.”³ Szükségünk van a nemzet széles rétegei, nagy tömegei értelmi szintjének igen számottevő felemelésére. Ezt a célt szolgálja a polgári iskola, amely nem középiskola, hanem a kereső életbe készülő embernek nagyobb szellemi útravalót adó, egészen speciális oktatási intézmény.”⁴

3. A 90.000-et meghaladó tanulólétszámú polgári iskola nagyobb területen érintkezik a néppel, mint a többi közép- és középfokú iskola együttvéve.⁵ Ehhez hozzá kell vennünk még azt is, hogy a polgári iskolai tanulók jelentékeny része az alsóbb néprétegből kerül ki. Főleg az egyszerű szülők gyermekeit vezeti a polgárosodás útjára.⁶ Az itt folyó nemzetnevelő munka a nemzet jövője szempontjából éppoly nagy fontosságú, mint az oktató munka. A polgári iskola tanulóinak javarésze a szülői házban alig kap valamelyes nevelést. Céltudatos nevelői munkájával a polgári iskolának kell növendékeit vallásos, hazafias és társadalmi neveléssel egész életre az őt érhető káros befolyások ellen felvértezni. A polgári iskolának rendíthetetlen magyarságú, megingathatatlan vallásosságú és tántoríthatatlan világnézetű polgárokat kell nevelnie.

IX. A megoldás felé vezető út.

Végigtekintve a reformtervek tarka tömkelegén, akaratlanul is azt kérdezzük, lehetséges-e, hogy ezek a tervek az iskola mai helyzetének és rendeltetésének, bizonyos rétegek tényleges művelődési szükségleteinek, szóval a való életnek ismeretéből indultak ki. Egy meghatározott, tényleges szükséglet megfelelő kielégítésére egy és nem húszféle megoldás lehetséges.

Mint láttuk, azt az állítást, hogy a mezőgazdáknak, iparosoknak

¹ Havas 45.

² U. o. 92.

³ Klebelsberg Beszédei 318.

⁴ U. o. 373.

⁵ M. Stat. Zsebk. V. 198—199.

⁶ Pintér Jenő, Bp. Polg. Isk. I. 3. sztlan old.

és kereskedőknek ma az általános irányú, nyolcosztályos polgári fiúiskolára szüksége volna, a valóságos életből vett adatokkal igazolni nem lehet. E társadalmi rétegek művelődési igénye ma még a négyosztályos polgári iskolai végzettséget sem éri el. Ma az önnálló iparosok 9.9%-ának még elemi iskolai végzettsége sincs, 79%-a csak elemi iskolát végzett és mindössze 10.9 % az, melynek ennél magasabb végzettsége van.¹ Évtizedek szívós munkája és a gazdasági élet további fejlődése és megizmosodása kell ahhoz, hogy legalább az ipar és kereskedelem fontosabb ágaira csak négy polgárit végzett léphessen. Amikor még ettől az állapottól is beláthatatlan messzeségben vagyunk, a nyolcosztályú polgári fiúiskola felállítását nem szabad időszerűnek hirdetnünk.

Valamelyik iskola szükséges voltát csak az élet igazolhatja. A négyosztályú polgári iskoláét már teljes mértékben igazolta. A fejlődő gazdasági élet ma már általános műveltséget kíván a jobb gazdasági pályákra lépőktől. Az élet eme tényleges szükségletét van hivatva a négyosztályú polgári iskola kielégíteni. Azonban még hosszú időig csak az lehet a polgári iskola feladata, hogy e valóságos művelődési érdekeket kifogástalanul szolgálja.

A polgári iskolát végzettek zöme gyakorlati pályákra lép. Annak az általános műveltségnek, melyet a polgári iskola nyújt, tehát gyakorlatiasnak kell lennie. Arra azonban, hogy mezőgazdasági, ipari, vagy kereskedelmi szaktudást is nyújtson, a polgári iskola nem vállalkozhatik.

A művelt mezőgazda, iparos és kereskedő nevelésének nem ez a természetes útja.

1. A gyakorlati pályákra lépők foglalkozásuk gyakorlati részét mint tanoncok a műhelyben, üzletben és gazdaságokban szerzik meg. Gyakorlati szaktudásuk elmélyítésében a jövőben bizonyára az eddiginél is nagyobb szerep fog jutni a mintaműhelyeknek, mintauzleteknek és a mintagazdaságoknak.

2. Az iparos- és kereskedőtanoncok részére az elméleti szaktudást a *tanonciskolák* hivatottak nyújtani. A tanoncoktatás terén az utóbbi másfél évtized alatt sokkal nagyobb előrehaladás történt, mint a háborút megelőző félévszázad alatt. A tanonciskolák a szakirányú oktatás felé haladnak. A szakonként való oktatás máris igen jelentős eredményekre tekinthet vissza. Nagy fontosságú jelenség az is, hogy a tanonciskolákban rohamos az áttérés az eddigi óraadói rendszerről a főhivatású tanerők rendszerére. A keret tehát megvan, nem kell kísérletezni, csak a már bevált intézményt kell megfelelő megértéssel és áldozatokkal továbbfejleszteni.

Ha majd a tanonciskolának nem kell az általános műveltség elemeivel közismereti órákon vésződni, mert azt a növendék már a négyosztályú polgári iskolából magával hozta, a rendelkezésre álló időt csaknem teljesen az elméleti szakoktatásra lehet fordítani.

Amíg mindenki természetesnek tartja, hogy az ipari és kereskedelmi pályákra lépők tanulóéveik alatt tanonciskolába kötetesek járni, azon senki sem akad fenn, hogy ugyanakkor a *mezőgazdai* az is-

¹ Közl. 40:338-339.

kola utáni néhány gyakorlóévükben semmiféle gazdasági iskolát sem kötelesek látogatni. Pedig a mezőgazdasági szaktudásnak is van gyakorlati és elméleti része éppúgy, mint az iparinak és kereskedelmének. A megoldás módja ugyanaz lehetne, mint pl. az építőiparosoké, akik csak a téli hónapokban járnak iskolába. Feltétlenül kívánatos volna a mezőgazdái fjak részére is *kötelező téli tanfolyamokat* rendszeresíteni.

3. A mezőgazdának, iparosnak és kereskedőnek haladnia kell a korrall. Szaktudását folyton ébrentartania és gyarapítania kell. Feltétlenül szükséges volna, hogy az iskolán kívüli népoktatás, a tanonciskolák, gazdasági felügyelőségek, ipartestületek az egyes foglalkozási ágakban jól megszervezett *továbbképző tanfolyamokra* az eddiginél sokkalta nagyobb gondot fordítsanak.

A polgári iskola az általa nyújtott gyakorlatias, általános műveltséggel csak a szilárd alapot nyújthatja, melyre a szaktudás gyakorlati és elméleti részét csak az arra hivatottabb, sőt kizárólag hivatott intézmények építhetik fel.

X. A négyosztályú polgári fiúiskola.

Mi tehát, mint a fentiekből is kitetszik, a polgári iskolai tanárság jelentékeny részével együtt¹ a változhatatlan tényezők ereje nyomán történelmileg kialakult, négyosztályú polgári fiúiskola alapján állunk, nemcsak azért, mert az 1927. é. XII. tc. szellemét követjük, hanem azért is, mert a polgári iskola hivatását nagyraértékeltjük és jövőjét egy esetleges, elhibázott reformot követő megrázkódtatástól féltjük. Meggyőződésünk szerint a nyolcosztályú polgári fiúiskola nemcsak felesleges, de káros is volna.

Nem hallgathatjuk azonban el, hogy a négyosztályú polgári iskola tekintetében sem alakult még ki egységes felfogás. Ide is behatoltak a bi- és trifurkációs elgondolások. Így felmerült többek közt oly ötlet is, hogy már a négyosztályú polgári iskola IV. osztályában megtörténjék a hármás irányú széttagozódás.²

Általánosnak mondható az a gondolat, hogy a négy osztályú polgári iskola az illető hely igényeinek megfelelően *városi és vidéki irányú* legyen.³ Van azonban, aki még „*mozgathatóbb tantervet*” kíván, mely „nemcsak abban merül ki, hogy lesz egy vidéki és városi tanterv, hanem a helyi tantervekkel minél tökéletesebben simul a vidék szükségleteihez.”⁴

Ettől a „mozgathatóbb tanterv”-től csak egy lépés kell az olyan elképzeléshez, amelyet az 1922/23. évi költségvetési vitában az egyik országgyűlési képviselőtől hallhattunk: „Én a mai polgári iskolát más-képen építeném ki, és azt találnám szerencsés megoldásnak, ha valahogy inkább az életre képezne. Olyan formán képzelem el, hogy a polgári iskolák tanulói bizonyos ipari vagy kereskedői kiképzésben részesülne-nének, a szerint, hogy milyen területen van az iskola. Pl. Budapest környékén kertészeti kiképzésben részesülne-nének, azokon a vidékeken,

¹ Bp. Polg. Isk. I. 8–9.

² Polg. Is. Kérd. 64.

³ Kratočil, id. ért.

⁴ Közli. 38:123.

amelyek nagy szőlővidékek, a polgári iskolai tanítást valahogy egybe-kapcsolnám a szőlőtermeléssel, azokon a vidékeken pedig, ahol a nép bányászattal foglalkozik, ezzel az ipárral kapcsolnám egybe a polgári iskolai képzést. Úgy képzelem, hogy a polgári iskolai oktatás egyúttal ipari és az életre való oktatás is volna.¹

Ha ezeknek a tervezetéseknak csak egy kis része is megvalósulna, a polgári iskola szervezetében olyan zűrzavaros állapot keletkeznék, amilyenre a magyar közoktatás történetében még nem volt példa. Alig lenne két egyforma tantervű iskola. Vajjon, ha még meg is lehetne állapítani, hogy az egyes helyeken mily irányú iskola szükséges, honnan vennék a pénzt a felszerelésre, hogy oldanák meg az iskoláknak szakemberekkel való ellátását, méginkább a felügyelet kérdését és mi módon lehetne egyik iskolából a másikba átlépni?

A szakoktatás, nem lehet eléggé hangsúlyozni, nem a polgári iskola feladata. Az ily irányú kísérletek a múltban is vagy sikertelenek voltak,² vagy elszakadásra vezettek. Az efféle ötletek a polgári iskola célkitűzésének félreismerésén alapulnak.

A négyosztályú polgári fiúiskola mai hivatása kettős: gyakorlati pályákra és középfokú szakiskolákra készít elő.

1. „Minthogy tanulóit a kispolgári környezetből gyűjti és nagyrésztben a gyakorlati életbe tereli, a tanterv keretében kiszemelt tanítási anyagának és nevelő-oktató eljárásának a gyakorlati élet, az ipari és kereskedelmi foglalkozások követelményeihez kell simulnia.”³ Hogy azonban mily messze mehet el e téren a polgári iskola, a tekintetben nagyon megoszlanak a vélemények. Általában kételkedéssel fogadják ezt a fővárosi iskolákban kialakuló gondolatot és azt mondják, „hogy az ipari szakmák sokfélesége mellett a város belső területén fekvő székesfővárosi polgári fiúiskolák feladata nem lehet egyéb, csak az, hogy a tanuló szeresse meg a munkát, becsülje meg az ipari foglalkozást, fejlessze esztétikai, gyakorlati és gazdasági érzékét, ismerje meg a felületes munka eredménytelenségét.”⁴

A gazdátársadalom érdekképviselőiteinek sürgetésére illetékes helyről is nem egyszer kifejezésre jutott az a felfogás, hogy a polgári iskolákban a mezőgazdasági oktatásnak nagyobb teret kell kapnia.⁵ Kérdés maradt azonban, hogy négy év alatt lehet-e még nagyobb óraszám mellett is a korszerű mezőgazdaság követelményeit kielégítő szakismeretet és gyakorlatot adni a tanulóknak.⁶

2. A IV. osztály elvégzése után a tanulók 28 %-a szakiskolákba megy. Ezzel a ténnyel természetesen a polgári iskolai tantervnek számolnia kell. „A szakiskolákra való előkészítés azonban nem jelentheti azt, hogy a polgári iskola . . . négy osztályának tantervébe a szakisko-

¹ U. o. 37.6.

² Ipartanműhelyek, Sághegyi, 65-71, 79, 85, 87.

³ Babirák-Kokovai. A szfv. közs. polg. isk. kialakulása és társ. jelentősége.

⁴ Közl. 40 :402.

⁵ Klebelsberg Beszédei 377, Laurentzy 21—24.

⁶ Laurentzy 21.

lába való tanulmányoknak csak egyes részeit is bele akarjuk erőszakolni.¹

Milyen legyen tehát a gyakorlati életre nevelő, négyosztályú polgári fiúiskola? Szükség van-e reformra és mily téren? Helyesen mondja *Fránk Zoltán*: „Minden reformtörekvésnek csak akkor van létjogosultsága, ha erre nemzeti szempontból szükség van, ha az gazdaságilag keresztül vihető, és ha az a nagy tömegek szolgálatába állítható.”² Ehhez még hozzáfűzhetjük, hogy a reform ne érintse a már meglevő iskoláknak feladatkörét.³

E szempontok alapján ki kell mondanunk, hogy a polgári fiúiskolának négynél több osztályúra való kiépítésére ma még egyáltalán nincs szükség. Minden szükséges reformnak a négyosztályú polgári fiúiskolán belül kell maradnia.

Mindenekelőtt gyökeres tantervi reformra van feltétlenül szükség,⁴ melynek keretén belül megoldást kell keresni és találni arra a kérdésre, hogy miképpen lehet a nagyvárosi, kisvárosi és falusi lakosságnak az egymástól eltérő életformáikból előálló különféle művelődési igényeit kielégíteni,⁵ a nélkül, hogy ezáltal a polgári fiúiskola egységét veszélyeztetnők. Meg kell oldani a mezőgazdasági és csak névszerint létező ipari ismeretek tanításának kérdését is.⁶

Az utóbbi időben a polgári iskola életében több tekintetben nagy fejlődés észlelhető. „A polgári iskolai tanárképzés mai rendje az érdekeltek tudatában elvileg közmegelegedésre megoldott probléma, melynek irányvonalai és felépítése az egész státus helyeslésével találkozik.”⁷ Az a körülmény, hogy a polgári iskolai tanárság ki tudta vívni tanárképzésének az egyetemmel való összekapcsolását, nagy mértékben emelte a polgári iskolai tanárság társadalmi értékelését.⁸ A nevelés terén óriási lépést jelent az osztályfőli órák bevezetése. A felügyelet kérdése is lassanként végleges megoldást nyer.

E mellett azonban maradt még a tantervi reformon kívül is tenni-való bőven. Nem egy 5000-nél nagyobb lélekszámú községben nincs még polgári iskola. Sok iskola tarthatatlan viszonyok közt van. Több iskolának nincs megfelelő épülete. Különösen a nem állami iskolák egy részének a berendezése és felszerelése igen sok kívánnivalót hagy hátra. Nem egy iskolában 70-es létszámú osztályokat tanerő hiányában nem lehet párhuzamosítani. Sok helyen a gazdasági területek és kézimunka termek felszerelése még a legszerűebb követelményeknek sem felel meg. Gondoskodni kell a kézimunka-tanítás anyagszükségletének valami úton-módon való fedezetéről. Végül, de nem utolsó sorban, tagadhatatlan, hogy a polgári iskolai tanárságnak jogosult anyagi sérelmei is vannak.⁹

¹ Kratofil 3.

² Közl. 40: 336.

³ Laurentzy 14.

⁴ Közl. 40:145, 330, 463, 523, 553; Kratofil id. cikke.

⁵ A fővárosra vö. Bp. Polg. Isk. I. 9, a vidéki és városi irányú tantervekre vö. Kratofil 7.

⁶ Havas 10:110.

⁷ Polg. Isk. Kérd. 99.

⁸ Laurentzy 29.

⁹ Közl. 39:17.

Ha a polgári iskolai tanárság ugyanolyan kitartással szolgálja majd azt a törekvést, hogy egyelőre legalább is a fontosabb kereskedelmi és ipari foglalkozási ágakra lépőktől törvény követelje meg a négyosztályú polgári iskolai végzettséget,¹ mint amellyel a multból terhes hagyatéként rámaradt nyolcosztályú polgári iskola gondolatát szolgálta, ezáltal nemcsak a polgári iskolai gondolat elmélyülésének és az iskolafaj további népszerűségének, de a magyar nemzet jelentős rétegét alkotó mezőgazda, iparos és kereskedő elem valódi érdekeit is fogja szolgálni.

Igy fogja a polgári fiúiskola a nemzet egyik gazdaságilag és számbelileg legfontosabb rétegének, a termelő polgárságnak a lelkéből a szunnyadó értékeket életre kelteni és a nemzet szolgálatába állítani. Így teremti majd céltudatos nevelő munkával vallásos és hazafias meggyőződéssel felvértezett, minden csábításnak ellenálló, művelt kispolgárságot.

Ez a feladat magasztos feladat, melyet maga az élet és az iskola fejlődéstörténetének egyenes iránya diktál, oly feladat, melyért a bírhatót nem kell eladni álompénzen s mely méltó továbbfolytatása a polgári iskola eddigi tiszteletreméltó pályafutásának.

Implom József.

A magyar közoktatás ügye Jugoszláviában

A Délszláv államhoz csatolt magyarság magyar nyelvű, vagy különösen magyar szellemű közoktatásáról nem beszélhetünk. A dusáni hagyományokból és rigómezei emlékekből kisarjadt és a pánszláv filozófián felnevelkedett nagyszerb gondolat- és érzésvilág saját fajtestvéreinek, a horvátoknak, szlovéneknek sem engedi meg történelmi egyeniségük kiélését és ápolását. A kisebbségi sorsba jutott 500 ezer főnyi délvidéki magyarság pedig egyáltalában nem remélheti a nemzeti egység fikcióját erőszakoló jugoszláv kormányoktól ősi kultúrájának és nemzeti sajátosságainak a megértését, még kevésbé támogatását.

Az 1918 novemberében történt megszállás után egyes helyi nemzeti tanácsok azonnal elrendelték a szlávok számára a szerbnyelvű oktatást az elemi iskolák I—V. osztályában. (A névleges főhatalmat gyakorló magyar kormány november 18-i rendelete szintén megengedte a szerb lakta területen az anyanyelvű oktatást az elemi iskolák első két osztályában.) A november 20-án Újvidéken megalakult Veliki Narodni Savjet (Nagy Nemzeti Tanács), illetve végrehajtó szerve, a Narodna Uprava (Nemzeti Igazgatóság) ezeket a helyi rendelkezéseket kiterjesztette az egész megszállott területre és alkalmazta a hatósága alá került polgári és középiskolákra is.² A magyarnyelvű tanulók a viszonyokhoz képest még háborítatlanul tanulhattak tovább saját anyanyelvükön, az addigi iskolázási és oktatási rendszer mellett.

Az iskolák fokozottabb nacionalizációja jegyében folyt le a követ-

¹ Közl. 40:338.

² Petar Pekics: Povjest Hrvata u. Vojvodini, p. 224, 233.

kező 1919/20-as iskolai év. A rendelkezéseket az újvidéki Narodna Uprava adta ki, majd a belügyminisztérium BBB. osztálya és végül maga az 1919 szeptember 3-án újjászervezett közoktatásügyi minisztérium. Ebben az időben a magyar oktatás ügye többnyire a helyi hatóságok kénye-kedvétől függött. A magyar iskolázás helyi politikai alkudozások tárgyává vált s általános volt az igyekezet, hogy minél több akadályt állítsanak az útjába. A nyilvánvalóan magyar anyanyelvű tanulók magyarnyelvű oktatása azonban általában még most sem volt lehetetlen.

Az irtóhadjárat a magyar oktatás ellen Pribicevics Svetozár közoktatásügyi miniszterségével kezdődik 1920 elején. Pribicevics a horvát delegációval hosszú éveken át a magyar parlamentnek is tagja volt, jól ismerte a magyar kultúrát, és főleg a kisebbségi oktatás kérdéseit. Tudta és gyakorlatban tapasztalta, hogy a szerb egyházi és iskolai autonómia volt a szerb nemzeti törekvések fellegvára és a nemzeti öntudatnak az ébrentartója. Annaira, hogy a kulturális szabadság leple alatt „szabadon lehetett megteremtőjévé és prófétájává a minden szerbek egyesülése eszméjének, sőt magának a pánszlávizmusnak is.”¹ Nagyszerb lelkületének várfokáról nem akarta meglátni az egyes néptestek és a kisebbségek történelmi multját és multjukból kialakult népi sajátosságaikat. Ő volt az, akiről egy bírói ítélettel igazolt újságcikk azt írja: „Pribicevics ezerszámra tette tönkre a horvát egzisztenciákat. Jeges téli éjszakákon csendőrkorbácsok kíséretében gyermekeivel együtt száz és száz horvát tanítócsaládnak kellett elhagynia hazáját. El kellett hagyniok szülőföldjüket azoknak az aggoknak, akik megöszültek tanítói kötelességeik teljesítése közben és Macedóniába költözködniök, mint a szibériai rabszolgáknak.” Külön kabinetje volt Pribicevicsnek, amely irányította azoknak a horvát tanítóknak az üldözését, akik horvátoknak vallották magukat és nem voltak hajlandók a nagyszerb propaganda szolgálatába állani. Minden fegyelmi eljárás nélkül, sokszor telefonon bocsátott el az állam szolgálatából tanítókat, tanárokat, egyetemi professzorokat, minden végkielégítés és nyugdíjigény nélkül.² Ha ezt tette a horvát tanítókkal, vajjon hogyan viselkedhetett a kisebbségek oktatóival szemben, akik már helyzetüknél fogva is kívül állottak a nagyszerb mentalitás exclusiv körén?

Már 1921. április 20.-i ON. 16414. sz. rendeletében elrendeli, hogy „valamennyi tanügyi tényező és minden öntudatos állampolgár” minden eszközzel hasson oda, hogy a nemzeti történelem és földrajz elemei a köztudatba átmenjenek s egységes felfogással útját szegjék „az ellenséges machinációknak”, amelyekkel „az ifjú államot, az állampolgári öntudatot és szolidaritást” meg akarják rontani. 1922. január 16.-i SN. 49.663. sz. rendeletében pedig, amely „a tanügyi személyzet erőteljes munkájáról — szól — a nemzeti egység erősítése érdekében”, már az *állami szolgálatból való elbocsátás terhe mellett* rendeli el, hogy „minden tanító, tanár és az egész tanügyi személyzet, minden erejének fokozott megfeszítésével hasson oda, hogy *megegyezzen a nép hite ennek az államnak az egységében és bizalma az állam hatalmában*; minden alka-

¹ (Magyar Kisebbség III. p. 764.)

² (Hrvat, 1925. okt. 13. Kornis: Elszakított magyarság közokt. p. 181.)

lommal tettben és szóban igyekezzék kiegyenlíteni az ellentéteket, különösen a vegyesvallású lakosság körében, világosítson fel mindenkit, hogy a muzulmánok, katolikusok és pravoszlávok, akik az államnyelvet beszélik, vérszerinti testvérek, akiket csak vallásuk választ el; pusztán vallási okból pedig nem indokolt, hogy a testvér a testvért idegen névvel nevezze.“

Az integrális jugoszlávizmusnak ez a szigorú követelése Pribicse-
vics után is számos rendeletben és intézkedésben újra és újra felbukkan, egész a legutóbbi időkig. Visszatükröződik az egész közoktatás-
ügyi törvényhozásban is. Az elemi oktatás célja az 1929.-i népiskolai
törvény szerint: „az állami és nemzeti egység és a vallási türelem szel-
lemében való tanítással és neveléssel a tanulókat az állami, nemzeti és
társadalmi közösség erkölcsös, hű és aktív tagjaivá“ kiképezni. A pol-
gári iskolák célja, hogy „tanítványaiknak a szükséges szociális nevelés
mellett, valamint az állami és nemzeti egység és a vallási türelem szel-
lemében való nevelés mellett, részletesebb általános képzettséget adjon“. A
felsőkereskedelmi iskola „a jugoszláv nemzeti és állami egység szel-
lemében általános műveltséget“ ad, a középiskolák „magasabb általános
és nemzeti műveltséget“ adnak, míg „az egyetemek a szakképzettség-
nek, a tudomány művelésének és a jugoszláv nemzeti műveltség kiépí-
tésének legmagasabb közoktatási intézményei.“

Az állami és nemzeti egységnek ennyire erőszakolt és ennyire
következetes követelésével természetesen nem fér össze semmiféle nem-
zetiségi alapon való elkülönülés, semmiféle kisebbségi külön-jog. Az
egység elvének a megcsorbitása nélkül nem alkalmazható az 1919. szeptem-
ber 10-én Saint-Germainen-Layben az öt nagyhatalom és Jugoszlávia
között kötött ú. n. „kisebbségvédelmi szerződés“ 8. és 9. §-a sem, ame-
lyek a nemzeti kisebbségek iskoláztatási jogait vannak hivatva bizto-
sítani.¹

A gyakorlati intézkedéseken csakugyan végigvonul a nemzeti egy-
ség elvének ez a szigorú alkalmazása. Az 1904. április 19.-i szerbiai
elemi iskolai törvény, amelyet az 1920. július 13.-i SN. 10.030 sz. mi-
nistrytanácsi határozat a törvény módosításaival együtt „Bácskára, Bá-
nátra és Baranyára“ is kiterjesztett, 10. szakaszában kimondja, hogy
„minden elemi iskola vagy állami vagy magániskola.“ Pribicsevics 1921.
január 5-i ON. 435. sz. rendelete szerint „ezt a törvényhelyet úgy kell
értelmezni, hogy magániskola csak ott állhat fenn, ahol az illető köz-

¹ Az említett két szakasz eredeti francia szövege a következő: „Article 8. Les ressortissants serbes-croates-slovenes appartenant a des minorités ethniques, de religion ou de langue . . . auront notamment un droit égal á créer, diriger et contrôler á leur frais des institutions charitables, religieuses ou sociales, des écoles et autres établissements d'éducation, avec le droit d'y faire libre usage de leur propre langue et d'y exercer librement leur religion. — Article 9. En matière d'enseignement public, le Gouvernement serbe-croate-slovène accordera dans les villes et districts ou réside une proportion considérable de ressortissants serbes-croates-slovenes de langues autres que la langue officielle des facilités appropriées pour assurer que dans les écoles primaires, l'instruction sera donnée dans leur propre langue, aux enfants de ces ressortissants serbes-croates-slovenes. Cette stipulation n'empêchera pas le Gouvernement serbe-croate-slovène de rendre obligatoire l'enseignement de la langue officielle dans les dites écoles.“)

ségben nincs állami iskola.“ Ennek a hivatalos törvénytárgyának a szellemében a SN. 10.576/1920. VIII. 27. és az ON. 31.230/1920. IX. 16.-i közoktatásügyi rendeletek 9–22. és 24. §§-ai a „Vajdaság“ területén államinak nyilvánítottak minden fennálló elemi iskolát, kizárólag szerb tannyelvvel államosítottak minden polgári iskolát és az állam kezelésébe vették át a közép- és szakiskolákat. A nemzeti kisebbségek számára csupán párhuzamos tagozatokat engedélyez a fennálló államnyelvű iskolákban az 1919. szept. 20.-i ON. 31.691. sz. közoktatásügyi rendelet és az ON. 31.230. sz. rendelet 24. §-a, azokban a községekben és városokban, ahol nagyobb számban élnek nemzeti kisebbségek, ha osztatlan elemi iskolákban legalább 60, osztott iskolákban legalább 45, illetőleg 55 kisebbségi anyanyelven való oktatásra jogosult tanuló iratkozik be osztályonként. A középiskolákban ekkor alsó osztályonként 30, felső osztályonként 20 tanuló jelentkezése a kisebbségi tagozat megnyitásának az előfeltétele.

A „Vajdaság“ területén valamennyi községi, felekezeti és magániskola megszűnt tehát s azokat az állam vette át. De átvették az állami iskolahatóságok a nem állami iskolák fenntartására szolgáló vagyoni jogokat is: az épületeket, a berendezést és felszerelést és az iskolák fenntartására szolgáló javadalmi földeket, — minden ellenszolgáltatás nélkül. Mert az 1921. április 4.-i 13.021. sz. rendelet világosan kimondja, hogy a tanítói földek jövedelmét az iskolai pénztárba kell befizetni „és nem engedhető át a telekkönyvi tulajdonosoknak azon oknál fogva, mert a politikai és egyházközségek kötelesek minden költségüket saját forrásaikból fedezni.“ Ezáltal természetesen lehetetlenné vált az iskolavagyonoknak más, esetleg kisebbségi kulturális célokra való felhasználása. Csak napjainkban folynak perek és egyezségi tárgyalások ennek az állapotnak a megszüntetésére és az iskolavagyonoknak a régi iskolafenntartók számára való visszaszerzésére.

1918-ban a Jugoszláviához csatolt magyar területen működött iskolák száma a magyar statisztika szerint a következő volt:

Iskola-fenntartó:	Elemi iskola	Ebből magyar tannyelvű	Polgári iskola	Közép és szakiskola
Állam	262	102	25	12
R. kat. egyház	224	315	6	2
Ref. „	28		—	—
Evang. „	40			
Izr. „	23			
Gör. kel. szerb	132	—	3	1
Gör. kel. román	16	—	—	—
Gör. kat. egyház	5	—	—	—
Község	144	63	12	5
Társulat	10	10	5	—
Összesen:	884	423	51	20

A 262 állami elemi, 25 állami polgári és 12 állami közép és szakiskolán kívül a jugoszláv közoktatásügyi minisztérium a jugoszláv állam

birtokába vett tehát 622 felekezeti, községi és társulati elemi iskolát, 26 felekezeti, községi és magán polgári iskolát, valamint 8 felekezeti és községi közép- és szakiskolát, az iskolák fenntartására szolgáló iskolavagyonnal és berendezéssel együtt.

A tisztán államivá tett oktatás keretében a már fentebb hivatkozott rendeleteken kívül az 1929. dec. 5-i újabb népiskolai törvény 45. §-a is megengedi a nemzeti kisebbségek számára párhuzamos elemi osztályok felállítását, osztályonként 30 tanuló jelentkezése esetében. Ezekben az osztályokban a törvény szerint az előadás nyelve a kisebbségi nyelv, az államnyelv pedig kötelező tantárgy. Jóllehet a törvény nyolcosztályos elemi iskoláról beszél, a gyakorlatban mégis csak az alsó négy osztályban engednek kisebbségi nyelvű oktatást, a kisebbségvédelmi szerződés „*école primaire*“ kifejezésének csupán az alsó négy osztályra való önkényes vonatkoztatásával. (Letopis Matice Srpske, 1929. aug.)

Ha a törvénynek a betűje egészében és korlátlanul érvényesülhetne — bár a jogos igényeket távolról sem elégítené ki — a magyar közoktatás ügye még sem volna olyan siralmas helyzetben, mint ahogy azt látjuk. A valóságban azonban a törvény hatályosságát bizonyos korrektívumok gátolják, amelyek szerves folyományai a Pribicevics által a közigazgatásban és az iskolapolitikában inaugurált kíméletlen sovizmusnak.

Az első ilyen korrektívum a kisebbségi tagozatokhoz szükséges létszám minden eszközzel való leszorításában jelentkezik. Régebbi törvények és az állandó gyakorlat szerint minden gyermeket csak saját községének iskolájába szabad beíratni. Nem szabad több községből internátusi, rokonai vagy csere viszony alapján az egynyelvű gyermekeket összegyűjteni és számukra külön iskolát nyitni. Erre utal az 1929-es népiskolai törvény 46. §-a is, amikor kimondja: „Olyan helyeken, ahol iskolaköteles nemzetiségi gyermekek vannak, *akik számuknál fogva nem kaphatnak anyanyelven való oktatást*, ott ezeknek a gyermekeknek az állami tannyelvű iskolát kell látogatniok.“ De nem szabad különféle nemzetiségű tanulók számára közös kisebbségi osztályt sem nyitni, mert „valamely nemzetiségi kisebbséghez tartozó gyermek nem látogathatja más nemzeti kisebbség iskoláját.“ (U. ott. Ugyanezeket a rendelkezéseket tartalmazták a SN. 9884/1921. és a SN. 10.821/1922. sz. közoktatásügyi miniszeri rendeletek is.)

Ahol mégis meg lenne a kisebbségi tagozat megnyitásához szükséges létszám, ott a névelemzés ritkítja soraikat: az a rendszer, amelynél a hatóság állapítja meg a gyermekek nemzeti hovatartozását származásuk vagy nevük hangzása alapján. „Mert olyan tartományról van szó, amelyet a magyarok évszázadokon keresztül erőszakkal, rendszerezsen ethnikaileg elnemzetlenítettek és olyan kisebbségről, amely még ma is irredenta politikát folytat országunkban,“ indokolja meg Nikics Fedor, a későbbi közoktatásügyi segédminiszter, a jugoszláv állam kisebbségi iskolapolitikáját, az újvidéki Matica Srpska „Letopis“ című folyóiratban. (1929. aug. 321. kv.) A névelemzést elrendelő első miniszeri rendelet 1921 júniusában jelent meg 7880. sz. alatt. Ennek megújítását és szigorú végrehajtását írja elő az 1922. szept. 20-án kiadott SN.

14.449. sz. újabb rendelet, amely szóról-szóra ezt mondja: „A tanulók nemzetiségét az apa után kell megállapítani, míg kétséges esetben az illetékes állami hatóságok döntenek. (Járási vagy kerületi főnök.) Ha a szláv és nem magyar anya oltalmat kíván gyermekének az elmagyarosítása ellen, valamint a megkezdett magyarosítás folytatása ellen, ebben neki támogatást kell nyújtani.” Ezt a rendelkezést megszüntette ugyan Groll Milán közoktatásügyi miniszter 28.636/1928. sz. rendelete, azonban a gyakorlatban a névelmezés változatlanul tovább élt. Legjobban bizonyítja ezt a jelenlegi közoktatásügyi miniszter múlt év decemberében tett ígérete, hogy a névelmezést véglegesen meg fogja szüntetni. Sajnos, a rendelet még nem jelent meg s ha meg is fog jelenni, a múlt hibáit nem teszi jóvá s hatálya is legfeljebb a jövő évvel kezdődik.

A magyar párhuzamos osztályokba nagy nehezen *beírt tanulók magyar nyelvű oktatása sem teljes értékű* azonban. Mindenek előtt a kisebbségi anyanyelvet csak az alsó négy osztályban szabad tanítani. (ON. 32.580/1925. VI. 18). De ezekben az osztályokban is az úgynevezett „nemzeti tárgyakat“, a „szerb vagy horvát nyelvet, a szerbek-horvátok és szlovének történelmét és a királyság földrajzát *államnyelven kell tanítani.*“ (SN. 10.166/1922. VII. 11.) Ezenfelül a *magyar tagozatok tanítói gyakran nem is tudnak magyarul*, a legjobb akarat mellett sem taníthatnának magyar nyelven s azt még kisegítő nyelvként sem használhatják. A Dunabánság közoktatási osztályának 1930. évi statisztikája szerint a bánság területén működött 528 magyar tagozatnak csak 364 tanítója volt. A többi magyar tagozaton a szerb tagozatok tanítói tanítottak. A magyar tanerők hiányának az oka a nagyszámú időelőtti nyugdíjazáson kívül az utánpótlás lehetetlensége — tanítóképző hiányában —, továbbá a közoktatásügyi kormányzatnak az a rendszeres intézkedése, amellyel magyar tanerőket „szolgálati érdekből“ szerb területekre helyez át. A közoktatásügyi minisztérium támogatásával megjelent 1932. évi tanügyi sematizmusban, amely távolról sem teljes, 93 olyan magyar tanerőt találunk, akik „Vajdaság“ területén kívül tanítanak. Nehéz elhinnünk, hogy pl. Tábor Mária, a kumbori (Cattaro) vagy Tamás Júlia, a zurcei (Kriva-Palánka, Macedónia) gyermekek között jobban teljesítheti kötelességét, mint a bácskai vagy bánsági iskolákban. Ugyanakkor a hivatalos lap minden évben 40—50 tanítói állást hirdet magyar tagozatokra, közöttük olyanokra, amelyeket 5—6 éve nem töltöttek be.

Az 1932. évi sematizmusban feltüntetett 8 dunabánsági óvoda közül csak 4 van a „Vajdaság“ területén, az ezekben működő 10 óvónő között csak egy magyar és egy német akad. Ugyanakkor a még nem iskolaköteles kisebbségi tanulók számára előkészítő osztályokat állítanak fel, abból a célból, hogy azokban az államnyelvet elsajátítsák és az államnyelvű oktatásra előkészítsék őket. (Népisk. törv. 9. §.)

Mindezek az elvek és intézkedések természetesen fokozott mértékben éreztették a hatásukat a középfoku oktatásban. Ha voltak és vannak is magyar középiskolai tagozatok, azoknak magyar jellege csak névleges.

Áttekintés végett közöljük a jugoszláv külügyminisztériumnak a külföldi sajtó számára készített, — részben tendenciózus — kimutatását a Jugoszláviában 1934-ben fennállott magyar iskolai tagozatokról, a Sta-

tisztikai Tudósító 1936. okt. 15.-i számában közölt észrevételekkel. E szerint volt:

óvoda :	33 osztály	31 tanerővel és 2546 látogatóval
alsó és felsőfokú		
elemi iskola :	457 „ ill. tagozat	434 „ 29.679 tanulóval
polgári iskola :	—	—
tanítóképző :	1 „	5 „ 25 „
középiskola :	12 „	— „ 365 „

A magyarságot a hivatalos népszámlálás adatai szerinti 3.36 %-os arányszáma alapján megilletné a 457 elemi iskolai tagozaton felül még további 320 tagozat és 276 önálló elemi iskola, további 469 tanerővel. Polgári iskola megilletné 4, ha a polgári iskolákról szóló törvény nem mondaná ki, hogy azokban csak államnyelvű oktatás folyhat. A belgrádi szerb tanítóképzőben felállított egyetlen magyar tanítóképző-osztály helyett megilletné a magyarságot 9 osztály, 23 tanárral és 187 növendékkel. Középiskola megilletné 4, összesen 70 osztállyal és 145 tanerővel.

Az állami oktatás tehát nem sok reményt nyújt a magyarság kulturális szükségleteinek a kielégítésére. Marad a magánoktatás, amelyet biztosít a kisebbségvédelmi szerződés s elvben elismer az 1921. évi alkotmány is. A magániskolák engedélyezését azonban miniszteri rendelet a multban olyan súlyos és teljesíthetetlen feltételekhez kötötte, hogy lehetetlen volt még csak a kísérlete is magánjellegű iskolai intézmények alapításának. Az 1929. évi iskolai törvények pedig kifejezetten is megtiltják magániskolák felállítását. (L. népisk. törv. 164. §., középiskolai törv. 5, 127. §.)

Az egyetlen járható út a kulturális önsegély volna, ha törvényes intézkedések nem állnák ennek is útját. Az 1929. évi népiskolai törvény 7. §-a a népiskolák közé sorozza a kiseddóvókat, a gyógypedagógiai iskolákat, gazdasági tanfolyamokat, egészségügyi tanfolyamokat, minden továbbképző, vagy az általános népművelést szolgáló tanfolyamot. A népiskolák fogalma alá tartozván, ilyeneket csak az állam létesíthet és tarthat fenn. Az állam pedig mindeddig csak államnyelvű tanfolyamokról gondoskodott, a kisebbségek számára azok anyanyelvén oktató hasonló tanfolyamokat vagy intézményeket nem állított fel, sem felállítani nem engedett.

Nem alakíthatók az iskolák keretén belül kisebbségi önképzőkörök sem, mert az 1931. évi alkotmány és ennek alapján az összes iskolai törvények megtiltják „törzsi, faji vagy vallási“ alapon működő egyesületek alakítását. (Népisk. törv. 68. §. tanítóképzői törv. 46. §. középisk. törv. 67. §.) Egy időben még a Mária-kongregációkban való működés is tilos volt. Csak későbbi rendeletek (SN. 111/1930. I. 14 és ON. 3041/1930. I. 14) engedik meg, hogy iskolai tanulók „az iskolán kívül, saját felekezettük vallási egyesületeinek tagjai lehetnek“. Ehhez a vallás-oktatásról szóló 1933. szept. 23.-i törvény 10. §-a még hozzáfűzi: „csakis a vallásos érzés és az erkölcsi tanok ápolása céljából“, nehogy az ilyen vallási egyesületekbe a nemzetiségek nemzeti nevelése becsmérléshez vezet. Legyen.

Látjuk íme megnyilvánulásaiban is azt a szellemet, amely a magyar iskolatípus megfojtására vezetett, mert a közművelődési igények kisebbségi autonóm kielégítésében az állami konszolidáció és a jugoszláv nacionalizmus érvényesülésének az akadályát látja. A mai belgrádi kormányzat — bel- és külpolitikai megfontolásokból ma békülékenyebb hangokat hallat a kisebbségi magyarság felé. Meg kell várnunk, hogy ezek a békülési hajlamok és ígéretek milyen tettekben nyilvánulnak s a „Vajdaság“ magyarságának szerb részről elismert lojalitása mennyi megértésre számíthat a jugoszláv kormányzat és közvélemény részéről, alapvető emberi jogainak az elismerésében. Kétségtelen, hogy Belgrádban ma európaibb gondolkozásmód nyert teret, amely a kisebbségekben már nem elsősorban teherként lát, hanem összekötőkapcsot a közép- és nyugateurópai kulturális és gazdasági erők vonalán. De, hogy ez a szemlélet érvényesülhessen, ahhoz előbb korlátok közé kell szorítani az eddig volt, a fentiekben egyes részleteiben bemutatott, általában azonban intézményekben biztosított balkánian nagyszerb — jugoszláv gondolat — és érzésvilágot. Vajjon sikerül-e?

Abaffy Béla.

Az „Új ipartörvénynovella“ és az iparos nevelés

Megkülönböztetésül az 1884. évi XVII. t. c. s annak módosításától, az 1922. évi XII. t. c.-től, melynek neve Ipartörvénynovella, az 1936. évi VII. t. c.-et Új ipartörvénynovellának nevezzük; amely igen sok, már régen várt törvényes intézkedést tartalmaz az iparos nevelésre és oktatásra vonatkozóan. Az Új ipartörvénynovella Végrehajtási Utasítása azonban nem teljes, mert igen sok rendelet kiadása a szakminiszterekre van bízva, s e rendeletek közül még igen sok nem is jelent meg.

Az Új ipartörvénynovella kötelezővé teszi a mestervizsgát és felemeli a segédi szakbavágó gyakorlatot. Eddig önálló iparos mindenki lehetett, aki igazolta, hogy az általa választott mesterséget kitanulta, iparostanonciskolába járt és mint segéd legalább 2 éven át dolgozott valamely műhelyben. Az Új ipartörvény értelmében önálló ipart most már csak az űzhet, aki mesterlevéllel igazolja, hogy a mestervizsgálatot sikerrel letette. „A mestervizsgálat annak igazolására szolgál, hogy a vizsgázó iparban az annak gyakorlásához multhatatlanul szükséges szakismeretekkel és szakmabeli készséggel rendelkezik. Aki a mestervizsgálatot sikerrel letette, az iparjogosítvány megszerzése és iparának megkezdése után cégében, nyomtatványain, vagy hirdetéseiben a „mester“ szót használhatja, ellentétben azokkal, akik mestervizsgálatot nem tettek és csak az „iparos“ szó használatára jogosultak. Az 1923. évi november hó 1. előtt iparigazolványt, illetőleg iparendélyt szerzett iparosokra ez a rendelkezés nem vonatkozik. A mestervizsgáló bizottság szervezetét, megalakítását, működését, a vizsgálat anyagát, színhelyét, menetét, a mesterlevél kiállításának módját, a mestervizsgálatért és a mesterlevél

kiállításáért fizetendő díjakat az illetékes miniszter az illető érdekképviseltek meghallgatása után az egyes iparok természetét figyelembe véve, rendelettel állapítja meg“.

A sikertelen mestervizsgálat 1—1 évi szakbavágó gyakorlat után kétszer megismételhető. Ha a harmadik vizsgálat is eredménytelen, a vizsgálat csak miniszteri engedély alapján ismételhető meg utoljára. A Végrehajtási Utasítás 16. §. és 17. §.-aiban foglaltatik, kik lehetnek a mestervizsgáló bizottság elnökei, alelnökei, tagjai. Itt olvasuk: „Elnökké és alelnökké iparosok, valamint az ipari életet ismerő oly széleslátókörű szakemberek — ide értve az iparoktatási intézetek tanárait is — nevezhetők ki, akiktől el lehet várni, hogy a mestervizsgákat céljuknak megfelelő irányban, kellő szakszerűséggel és tárgyilagossággal fogják vezetni. A vizsgálóbizottság tagjai lehetnek a kérdéses ipart gyakorló iparosok, továbbá szakemberek, (ipariskolai tanárok, vagy művezetők, stb.)“.

Tehát a pedagógus szakemberek előtt végre meg van nyitva az út, hogy mint nevelők és oktatók esetleg az iparos legutolsó vizsgáján is résztvehessenek.

Az Új ipartörvénynovella 20. §-a két igen fontos intézkedést tartalmaz az iparos nevelésére vonatkozólag.

Az egyik, hogy „tanoncul csak olyan egyén alkalmazható, aki legalább az elemi népiskola VI. osztályát sikerrel elvégezte.“ Hatályban marad azonban az 1922. évi XII. t. c. 84. §-ának második és harmadik bekezdése, amelyben az iparhatóság méltánylást érdemlő rendkívüli esetekben megengedi, hogy olyan egyént is alkalmazhassanak tanoncul, aki nem rendelkezik a 6 elemi iskolai végzettséggel. Az Utasítás 47. §-a szerint olyan egyén is leszerződhet, akinek nincs hat elemi népiskolai végzettsége, ha őt e miatt okolni nem lehet. A harmadik bekezdés szerint pedig egyes iparokban a tanoncul alkalmazás feltételeképpen hat eleminél magasabb iskolai képzettséget is előírhat a miniszter.

Feltétlenül szükséges volna, hogy az iparostanonciskolába való beíratkozás feltétele legyen a VI. elemi népiskola, vagy valamilyen középfokú iskola két osztályának elvégzése. Egyes iparokban (műszerész, villany- és rádiószerelő, fogtechnikus, kozmetikus stb.) pedig meg kellene követelni a középiskola négy osztályának elvégzését. A tantervek megfelelő átalakításával ilyen körülmények között mégis lehetne heti 9 órában eredményesebb munkát végezni.

A 20. §. a következőkben intézkedik még: „az illetékes miniszter a tanonciskolai oktatás eredményessége érdekében a vallás és közoktatásügyi miniszterrel egyetértve rendelettel szabályozhatja, hogy az évnnek mely szakában szabad tanoncszerződést kötni és segédi vizsgálatot tartani.“ Ez a rendelet mindezideig nem jelent meg.

Nézzük, mit jelent ennek a rendeletnek késése a gyakorlatban. Az iparostanonciskolában a beíratkozások szeptember hó első napjaiban vannak. A beíratkozott tanulókat mesterség és iskolai végzettség szerint a megfelelő osztályokba osztják. (Szakirányú iskolákra gondolok.) Szeptember közepén megkezdődik minden osztályban a munka és halad az előírt tanterv szerint. Miután beíratkozni mindig lehet, hiszen szerző-

dést kötni is lehet egész év folyamán, minden órán egy-két növendékkel szaporodik az osztály. A tanár sokszor nem tudja, mit csináljon pl. a második félévben beiratkozott tanulóval. Legtöbbjüket a következő záradékkal intézik el: „későn iratkozott, osztályzatot nem kaphat.“ Sokszor előfordul azonban, hogy a növendék meglévő tudásával megfelel a követelményeknek, de mert rajzai, írásbeli munkái nincsenek készen, „felsőbb osztályba nem léphet.“ Előfordulhat az az eset is, hogy a szeptember hóban egyik osztályba beiratkozott növendékek teljesen kicserélődnek év végéig. A régiek — szeptembertől járók — időközben felszabadulnak, otthagyják az iskolát, a be nem fejezett iskolai évet. Közben új növendékek iratkoznak állandóan. Kérdem, vajon milyen lehet ilyen körülmények között az elért eredmény, vagy egyáltalán lehet-e itt elért, a tanár által előre kidolgozott tanmenet szerint haladni, egy egész éven keresztül?

Az iparoktatásnak ezt a kérdését mint ahogyan azt már sokan és sokan hangoztatták, úgy kell megoldani, hogy tanszerződést csak bizonyos időben (mondjuk májustól októberig) lehessen kötni. Beiratkozás így egyszer volna egy évben, s az iskolát is csak év végén hagyhatná el a növendék. Nyerne vele az iparosifjú, aki tanulmányait be tudná fejezni, de nyerne vele a tanár is, mert láthatná munkájának eredményét.

A multban előfordult, hogy segédvizsgára bocsáttatott az olyan tanonc is, aki csak az I. osztály növendéke volt, vagy aki elégtelen osztályzatot kapott. Az iskola minősítése tehát a segédvizsga letételekor nem számított. Volt sok olyan tanuló, aki az előkészítő osztályból szabadult, miután annak 2—3 évi látogatása után sem tudott olyan eredményt felmutatni, hogy a magasabb első osztályba léphessen.

Az Új ipartörvénynovella következőképpen intézkedik erre vonatkozóan. „Az illetékes miniszter a vallás és közoktatásügyi miniszterrel egyetértve, rendelettel megállapíthatja, hogy segédi vizsgálatra bocsátás feltételül a tanonciskola mely évfolyamának elvégzését, illetve a tanonciskolában megszerezhető mely ismereteknek elsajátítását kell megkívánni.“

Amennyiben a hat elemi iskolai osztály elvégzése kötelezővé válnék, úgy az egyes osztályok tananyag reformja is bekövetkeznék. Az 1924-ben kiadott Tanterv készítői az első osztály tananyagát indokoltan voltak kénytelenek olyan szűkre szabni, mert tanoncul oly egyén is alkalmazható volt, aki az elemi népiskola IV. osztályát végezte el, vagy csupán az írás, olvasás és számolás elemi ismereteit sajátította el. Az elemi iskola IV., V., VI. o. tananyagának tárgyalása abban az iparostanonciskolában, ahova az elemi iskola VI. osztályát végzett növendékek lépnek, feleslegessé válik. Ezért szükséges e tananyag eltolódása és kibővítése az egyes osztályokban. A mennyiségtan óraszámát növelni kell a második osztályban és feltétlenül bevezetni a harmadik, esetleg a negyedik osztályba és kapcsolni kell a könyvvitellel, ahova az ipari kalkuláció számítás is tartozik. A vegytant el kell választani a természettantól és a technológia keretében kell tanítani, mint annak alaptudományát. Be kell vezetni a műhelymunkát és azt a szakrajzzal szoros kapcsolatba hozni. Magyarország történelmét és földrajzát legalább heti 1—1 órában kell

tanítani. A közgazdaságtan keretében pedig iparjogot is tanuljanak a növendékek.

Sok megoldásra váró kérdés van még függőben; pl. a segédek nevelése és oktatása. A mesterek részére létesültek már az ország különböző városaiban továbbképző vándor szaktanfolyamok, de a segédek továbbképzéséről, neveléséről még rendeletek nem intézkednek. (iparos-segédek továbbképző tanfolyama, munkás gimnáziumok stb.)

Bízunk azonban abban, hogy rövidesen megjelennek a már említett bajokon segítő rendeletek. Szabályozva lesz az iskolai előképzettség, az iskola által kiállított bizonyítványnak érvénye lesz a segédi vizsgánál és nem lesz egész éven át vándorlás az iparostanonciskolában. Ezek az újítások is nagyban hozzájárulnak majd ahhoz, hogy a magyar iparos nemzedék biztos alapokon építse fel jövőjét, s megbecsülést, tekintélyt szerezzen majd magának a társadalomban.

Babiczy Ede.

A kereskedelmi iskolák az 1935—1936. iskolai évben.

Ötven iskolai értesítő fekszik előttünk, az ötven kereskedelmi iskola igazgatójának előző évről szóló jelentésével, amelyek megismertetnek bennünket ennek az iskolafajnak általános műveltségét és szakképzést célzó munkájával s egyben az iskola gondjaival is, amelyek az elvégzendő munka akadályaira vonatkoznak. Kitérnek ezen akadályok elhárításának néhány módjára is, jól tudva, hogy ezek leküzdése tesz bármely iskolát is képessé arra, hogy az oktató-nevelő munka ideálját: a *harmónikusan kifejlődött, kellő szellemi és testi képességgel rendelkező, szilárdjellemű ember-típust* kitermelje.

Az alábbiakban az eredményes munkát akadályozó tényezőkre leszünk figyelemmel s azért a következő kérdésekre igyekszünk az igazgatói jelentések nyomán feleletet adni:

1. Milyen tényezők hatnak bénítólag a nevelés munkájára s hogyan lehetne azokat leküzdíteni?

2. Mi minden áll az eredményes oktatás útjában s hogyan lehetne azokat megszüntetni?

Az első kérdést illetőleg vizsgálunk kell: a) a mai gazdasági helyzetet, b) az iskolában észlelhető, más külső hatásokat; a másodikat illetőleg: a) az arravalóság hiányát, b) az előképzettség elégtelenségét és a túlterhelést, c) a jövő elhelyezkedés reménytelenségét.

1. a) Régen a szülői ház végezte a nevelés munkájának nagyobb részét, az iskola a társadalom szemében elsősorban az oktatás eszköze volt, de ma az a fel fogás, hogy az iskolai munka első feladata az erkölcsi jellem kialakítása, mint amely a nemzet boldogulásának az alapja. Ennek szüksége benne van a vezető pedagógiai körök munkaprogramjában is, mert mindenki tudja, hogy az erkölcsileg értékes ember, még ha kevesebb ismerettel rendelkezik is, akkor is meg fog felelni a rábízott munkakörben, míg a megbízhatatlan akkor se, ha nagyon sok ismeret birtokában van.

A rendeletek, utasítások, szabályzatok mind ebben a szellemben készülnek s az iskolák igazgatói külön fejezetet szentelnek jelentéseikben a *valláserkölcsi nevelésnek* és egy részük felsorolja egyben az ilyenirányú nevelés akadályait is. Nem vitáznak már azon, hogy ez az iskolafaj általános műveltséget adjon-e, vagy tisztára szakképzést (egy helyen történik ilyenirányú utalás. Pécs.), mert hiszen tudják, hogy mind a kettőt adnia kell, hanem arról olvasunk a vezetők beszámolóiban, hogy milyen erőlkölcsi rombolást visz véghez forrongó eszmékkel tele korunk a fejlődő ifjúság lelkében s tanácsokat arra vonatkozólag, hogy hogyan lehetne a növendékeket a káros hatásoktól megóvni.

A legnagyobb akadály szomorú gazdasági helyzetünkben keresendő, amely igen alacsony színvonalon tartja a társadalom jó részét. Erre a gazdasági romlásra valamennyi értesítő utal s azok egy része a segítség módozataira is kitér. „A viszonyoknak a gazdasági válsággal kapcsolatos rosszabbodása — írja az egri igazgató — a tanulók egy részénél elég szembetűnően mutatkozik“. A zalaegerszegi szerint olyan nagy a nélkülözés, hogy a tanulók arcán ritka a mosoly, kevés az öröm . . . A kaposvári igazgató pedig, aki statisztikát készített a tanulók szociális viszonyairól, ilyen elszomorító képet rajzol róluk: „ . . . ruházatuk kopott, hiányos, étkezésük fogyatékos, tartalmatlan s lakásviszonyaik sem felelnek meg a követelményeknek“, úgyanynira, hogy „ . . . ezek a körülmények testi, lelki fejlődésüket s tanulmányi előmenetelüket is károsan befolyásolják“. Ugyanezt a megállapítást találjuk egy másik helyen (Budapest, V. ker.) is: „A tanulók saját hibájukon kívülálló okokból nem tudják képességeiket kifejteni“. A szülőket a lerongyolt gazdasági élet ezer baja sújtja s a gondokkal küzdő családapá ugyanakkor, amikor a kenyér után szalad, kénytelen gyermeke gondozását elhanyagolni, pedig ő lenne elsősorban a tapasztalatlan ifjú erőlkölcsi életének az őre (u. o.). A debreceni igazgató is a lazább fegyelmi magatartást a szülők szociális helyzetének tulajdonítja.

Ez a pár adat az érem egyik oldalát mutatja, a másik, amely szintén igen szomorú, ugyancsak a mai gazdasági helyzetben leli magyarázatát. A gyermek a szülői házban sok gyarlóságot lát: civódást, veszekedést — s ezek rossz hatását az iskola nem tudja ellensúlyozni (Budapest, II. ker.). Még ennél is rosszabb az, hogy a szülő gyermekét a fokozottabb elfoglaltság következtében, de sokszor könnyelműségéből is, teljesen az iskolára hagyja; nem törődik azzal sem, hogy gyermeke az iskolán kívül hol, merre jár. Ez közben kétes értékű szórakozások után szalad s a mozi, színház szenzációt hajhászó darabjainak romboló hatása alá kerül (Baja) és barátkozni kezd olyan emberekkel, akik az ifjú lélek ellenálló képességét lerombolják s következnek az eltűnések, öngyilkosságok (Budapest, VI. ker.), miután előzőleg eldobta magától etikai értékeit s a fertő útjára került. Sajnos mindezekre akadt példa az elmúlt tanítási évben. Mikor aztán a komoly baj megvan, a szülők is jelentkeznek, hogy szemrehányást tegyenek az iskolának, pedig az iskola minden erővel törekszik arra, hogy a dolgok idáig ne fajuljanak, de a szülők segítsége itt nélkülözhetetlen.

Azt ajánlják az igazgatók a fiatalság szomorú trianoni élete-folyásának megváltoztatására, hogy vértesse fel őket az iskola a küzdelemre, neveljen a jelen viszonyokhoz alkalmazkodni tudó embereket. Az ugyanis ma nem elég, hogy ha az ifjú mint jó levelező, ügyes könyvelő, mint mindenben járatos bankhivatalnok kerül ki az iskolából, hanem ezeken kívül az iskolának olyan embereket kell formálnia, akik a munka értékét nem csak egy fényesen berendezett irodában tudják elképzelni (Budapest, II. ker.), hanem az iskolában szerzett ismereteiket mindenhol, minden alkalommal fel tudják nemzetük javára használni.

A jó vezetés, irányítás türelmet és áldozatos munkát kíván, az a kérdés, hogy hol találja meg a tanár az alkalmat az ilyen arányú nevelői munka kifejtéséhez, hisz tőle is másirányú fokozott munkát kíván a mai élet; túl van terhelve elég terjedelmes és nehéz tanítási anyag elvégzésével s így minden rendelkezésére álló idejét erre és önképzésre kell fordítania. A középiskoláknál már meg van oldva a kérdés s erre hivatkozva a kereskedelmi iskolákra vonatkozólag is megtaláljuk a jelentésekben a javaslatot. Azt mondja a Kereskedelmi Akadémia igazgatója, hogy mivel a szülők a mai viszonyok között a tanácsadói szerepet nagy elfoglaltságuk miatt nem igen tudják betölteni — pótolni kell azt az osztályfőnöki órák beállításával. Mellékeli egy ilyen óra tervét egész évre kidolgozva s bejelenti, hogy ezeket az órákat az elkövetkező tanévben próbaképpen felsőkereskedelmi iskolájánál megkezdi. A veszprémi iskola igazgatója is szükségesnek mondja az ilyen órák bevezetését.

Az igazgatók nagyobb része a szülőket igyekszik közönyösségükből felrázni s a nevelésre vonatkozó jó tanácsokkal ellátni. Arra kell törekedni, — mondják — hogy a káros hajlamok a gyermekben ki ne fejlődjenek s azért a szülő ne teljesítse gyermeke minden vágyát, hanem nevelje lemondásra. Ne palástolja azt, ha a gyermek az iskola szabályait nem tartja meg (Budapest, Lónyai-u.). Ez vonatkozik különösen a mulasztások igazolására: nemcsak betegség miatt mulasztanak a tanulók, hanem iskolakerülésből is és a szülők fedezik gyermekeiket, igazolják a kellőleg meg nem okolt mulasztást s így azok büntetésül szegődnek. (Budapest, VII. ker.) Ezt jelenti a veszprémi igazgató itt következő kifakadása is: „... a szülők dédelgető szeretete, erélytelensége és hibákat palástoló magatartása, gyakran igen nehéz helyzetbe hozza a tanári testületet.”

Anyagi leromlásunknak egy másik igen szomorú jelensége is van az iskolákkal kapcsolatban: a *vonatosok vagy bejárók* intézménye. Ez volt az iskola életére, rendjére az erkölcsi nevelés szempontjából eddig a legveszedelmesebb s talán még ma is az. Alig van az országnak iskolája, amelynek igazgatója emiatt ne panaszkodna s ne igyekezne a helyzeten valahogyan segíteni. A miniszteri rendelet értelmében az iskola csak teljesen kifogástalan viseletű tanulónak engedi meg a vonaton való bejárást. A szolnoki, egri, székesfehérvári, nyíregyházi iskolák pedig úgy vették a kérdést legjobban elintézhetni, hogy növendékeiket az állomásra csak közvetlen a vonat indulása előtt engedik kimenni, addig pedig az iskola egyik termében tanári felügyelet mellett a következő napi feladataikat készítik el. A sátorlajújhelyi és kaposvári a kérdést még csak részben oldotta meg (az utóbbinál a felügyeletet a Kath. Házasszonyok Szövetsége látja el). Az egész vonatos kérdésre vonatkozólag a jelentésekből azt lehet megállapítani, hogy az iskolák legszívesebben nem adnák meg az engedélyt a vonaton való bejáráshoz, de jelenleg egyebet nem tehetnek, minthogy addig is, amíg a viszonyok javulnak s az egész dolog magától meg nem szűnik, a tanárok és jobb tanulók még intenzívebb bevonásával szigorítják a felügyeletet.

b.) A vallás-erkölcsi nevelés eredményeit az iskolán kívülálló tényezők igyekeznek lerombolni. Erre vonatkozólag főleg a fővárosi iskolák jelentéseiben találunk adatokat. Az ifjúság lelkivilága zavartságának okait kutatva, rá kell jönni arra, hogy gonosz kezek kívülről belenyulnak az iskola munkájába s lerombolják azt, amit az nagy nehezen felépített, állapítja meg a budapesti VI. ker. iskola igazgatója. Az anyagi gondok miatt az elégedetlenség nagy s „ezt használják fel jól fizetett orosz kútmérgezők, akiknek alattomos munkája újabban az iskolában is szedi tapasztalatlan áldozatait“, közli a budapesti VII. ker. iskola. jelentése. Hogy elvonják a

tanulókat mindenféle veszedelmes társaságtól, — olvassuk tovább — az iskolában komoly studiumok mellett helyet adnak a szórakozásnak is. (Házi versenyeket tartanak, kirándulásokat rendeznek, irodalmi előadásokra járnak stb.) Sőt azt is megteszik erkölcsi hivatásuk tudatában, hogy átlépik az otthonok küszöbét, hogy egészen szorosra fűzzék a viszonyt az iskola és az otthon között.

2. a.) Ahhoz, hogy a kereskedelmi iskola kellő eredményt tudjon az oktatás terén elérni, arra volna szükség, hogy jobb anyagot kapjon s ne a középiskolából kiselejtezett ifjúságot. A helyzet ma ez és egy pár évvel ezelőtt még rosszabb volt, mert még a gyenge anyagból is kevés volt. A jelentésekben több helyen találunk utalást arra, hogy az iskolák kénytelenek voltak nívó tekintetében megalkudni, mert nagyon el voltak néptelenedve. A gyakorló iskola például azt mondja, hogy amikor a tavalyi érettségizettek beiratkoztak, az első évfolyam az összes jelentkezők felvétele után sem volt teljes. Ma már inkább lehet szelekciót alkalmazni, de hogy a tanári karokat kötötte a létszámcsökkenés, arra vonatkozólag álljon itt a miskolci női iskola jelentéséből ez a pár sor: „Abból a kényszerű megkötöttségből, megalkuvásból, ami a tanár munkáját (t. i. azokban az években, amikor nagyon alacsony volt a létszám) befolyásolta, lassankint kiemelkedünk.“ Aztán kezd már — a rossz gazdasági viszonyok s gyenge elhelyezkedési lehetőség ellenére is — a szülők felfogása a kereskedelmi iskolával szemben megváltozni. Nem csak azokat küldik már a kereskedelmibe, akiket a szülők ezzel akarnak megbüntetni, — mint régen — rájöttek ugyanis arra, hogy ez inkább készíti az életre, mint a középiskola és a tanítóképző (Budapest, IX. ker. női) és mégis elég selejtes ma is a kereskedelmi iskolába kerülő anyag, amit nagyon sok jelentés panaszol. A nagykanizsai értesítőben azt olvassuk, hogy a beiratkozó tanulók között nagyon sok van, aki logikus gondolkozásra alig képes, a tehetségtelen tanulókról panaszkodik a kaposvári is és a veszprémi azt írja, hogy a tanulók közül igen sokat ki kell selejtezni, mert győnge képességűek. Egy másik helyen a gyenge eredmény indokolásánál azt találjuk, hogy a kereskedelmi iskolák azért nem közelítik meg a középiskolákat, mert a tanulóanyaguk nívója sokkal alacsonyabb amazokénál (Budapest, IX. ker. női). Ebből az látszik, hogy a selejtezés a kereskedelminél még ma sem mehet zavartalanul. A budapesti VII. ker. iskola igazgatója idevonatkozó jelentésének jó részét ezeknek a jelenségeknek szenteli (nagyon népes az iskolája) s panaszolja, hogy nem igen lehet a szülőket meggyőzni arról, hogy jobb volna, ha a polgári iskolát csak elégséges eredménnyel végzett tanulókat nem erőltetnék a kereskedelmibe, nem kényszerítenék olyan tanulmányokra, amelyekre sem elégséges előkészültségük, sem tehetségük nincs. Ha a szülőt megkérdezik, hogy miért iratja gyermekét ide — mondja — azt válaszolja, hogy nem adhatja inasnak, pedig az ilyen gyermek a végén mégis csak az lesz, miután egy-két évet elveszített — állapítja meg. Azt is felelik a kérdezősködésre, hogy a gyerek gyenge, nem való ipari pályára, megelégedve arról, hogy a gyenge, beteges gyermek iskolába sem való. Panaszolja, hogy igen sok az olyan deákja, akinek a kereskedelmi iskola túl nehéz. A szülők nem tudják, hogy a kereskedelmi iskola semmivel sem könnyebb, mint a középiskola, sőt nehezebb s nem való azoknak a gyermekeknek, akik a középiskolát sem bírták. Máshol megint azt olvasuk, hogy „ha a kétségtelenül megállapítható szorgalommal megfelelő erejű tehetség párosulna, a fárasztó tanári munkának szebb eredményét lehetne látni. (Zalaegerszeg.)

b.) Ha a kellő szellemi képesség a tanulóknak megvan, akkor azt kívánna a kereskedelmi iskola, hogy megfelelő előképzettséggel rendelkezzenek, hogy ne kelljen mindent a legelemibb ismeretek tanításával kezdeni. A jelentések a beiratkozó tanulók

nagy részéről megállapítják, hogy előképzettségük igen silány. Így az előbbiekből legszigorúbbnak s egyben legszókimondóbbnak ismert igazgató (Budapest, VII. ker.) azt mondja, hogy a tanulók a nélkül kerülnek hozzá, hogy megtanultak volna tanulni. A német nyelvből például — bár azt előzőleg négy éven keresztül tanulták — jó részük még olvasni sem tud s az előképzettség nem csak a német nyelvből elégtelen. A nyelvtani kategóriák nem-ismerését panaszolja a pestszentlőrinci direktor és a nagykanizsai értesítőben is azt olvassuk, hogy a beíratkozott tanulók között nagyon sok van olyan, aki a boldogulásához szükséges elemi ismeretekkel sem rendelkezik s csaknem ugyanezt állapítja meg a kaposvári iskola igazgatója is.

E néhány adat olyan hiányokra utal, amelyeknek eltüntetése nem a kereskedelmi iskola feladata. Birkózik velük, kinlódik s a kívánt eredményt még sem éri el, bár a próbálkozás mind a négy évfolyamon keresztül tart.

c.) Ezek után még arra kell kielégítő feleletet találnunk, hogy miért nem megfelelő az eredmény még a jólnevelt és jó előképzettségű tanulóknál sem. A fent elmondottakban elég gyakran történt utalás erre a pontra is, az ezután következők legyenek amazoknak kiegészítői.

Egyike az akadályozó tényezőknek — mondják — a hiányos táplálkozás. Azt olvassuk az egri iskola értesítőjében például, hogy a tanuló „a test megkívánta élelmezés hiányában nem tud olyan lendülettel munkálkodni, milyent a nagyterjedelmű tananyag elsajátítása megkívánna“. Ugyanilyen megállapítás szerepelt már előbb a kaposvári iskolánál is.

Akadály a jó előmenetelnek még a gyakori mulasztás, ami különösen a leányiskolákban feltűnő. Erre a körülményre elég sok értesítő utal s megemlítik, hogy néha elegendő a feleléstől való félelem vagy kisebb szervezeti indiszpozíció, hogy napokig otthon maradjanak a tanulók betegség címén, nem számolva azzal, hogy az azon idő alatt mulasztottakat nehezen tudják pótolni. (Budapest IX. ker. női.)

Akadály a jó előmenetelnek az is, hogy a szülők sokszor nagyon sok irányban lefoglalják gyermekeiket. Taníttatják különböző nyelvekre, zongorára, énekre, táncra, magukkal viszik mindenféle előadásra, ami magában véve mind nagyon szép, de a sok iskolai kötelezettség mellett mindennek még a jó tanuló sem tud megfelelni, vagy mindeniket csak félig-meddig végzi el. „Ne kívánjon a szülő gyermekétől olyant, amire nem képes. Sok mindenre meg akarja tanítani s annak a gyermek s az iskola adja meg az árát“ állapítja meg egyik jelentés (Budapest, IX. ker. róm. kat.)

Igen sokszor a mértéktelenül űzött sport veti vissza a tanulót a iskolai studiumaiban. Az egyik jelentés, miután felsorolja az előmenetelbeli hiányokat, nem minden célszerűség nélkül a felsorolás végére ezt a mondatot függeszti: „... de a sportban elsők vagyunk.“ Azt minden tényező elismeri, hogy a tornára szükség van, a sok ülő munka megviseli a szervezetet (Budapest, VII. ker.) és a torna nemcsak ellenállóbbá teszi a testet, de az erkölcsi nevelés szempontjából is nagy a jelentősége, a mellett azonban a testnevelésnek nem lehet más célja, mint a testi képességek harmónikus kiképzése. Az iskolák általában elítélik a szülők azon törekvését, hogy gyermekeiket a tornaórák alól igyekeznek felmentetni (Szeged, női), de a sportbeli túlzásoknak is meg van az erős ellenzéke s bármennyire nem méltányolja a mai kor gyermeke az idősebbek, tapasztaltabbak konzervatívizmusát, erős szavakban talál utat magának a jelentéseken keresztül: „Nem akarunk sem agyatlánokat, sem izomatlétákat nevelni, mert kizárólag az izmok fejlettsége ép oly kevésbé vértel a

tanulókat az élet küzdelmeire, mint a sápadt otthonülőket mindentudásuk" (Békés-csaba).

Ezzel a jelentéssel mindjárt át is mehetünk egy másik térre: a túlterhelés kérdésére. Amily sok szó esik erről az iskolában és az iskolán kívül máskor, oly kevéssé emlékeznek meg róla az igazgatói jelentések, mindössze az itt következő megállapításhoz hasonlókat találunk az értesítőkből. Sokat, sokfélét kell a kereskedelmi iskolában tanulni s a sokoldalúság mellett a tanuláson kívül még sok írásbeli munkát is kell végezni s mindezek sokkal jobban igénybeveszik a fejlődő gyermeket, mint a középiskola egységesebb szempontok alá vonható tárgyai (Budapest, IX. női).

c.) Több kisebb panasz (a férőhely hiánya, a felszerelés elégtelensége stb.) mellett ott találjuk még az eredményes tanuláshoz egyik nagy akadályát: a jövő elhelyezkedés reménytelenségének zavaró tudatát. A nagykanizsai igazgató jelentésében megállapítja, hogy „a jövő bizonytalansága a tanulók tetterségét és munkakedvét csökkenti”, amin nem is lehet csodálkozni, „mert hisz az embernek csak ahhoz van kedve, amitől sikereket remél”, folytatja egy másik (Budapest, VII. ker.). Az iskolának figyelmeztetnie kell az ifjúságot a súlyos viszonyokra, de ügyelnie kell arra, hogy optimizmusát ne gyengítse.

Az kétségtelen — amint a jelentések egyöntetűen megállapítják — hogy a fiatal nemzedék elé nagy nehézségek tornyosulnak. Azokat az idősebb generáció már nem igen tudja elhárítani, de segíteni akar neki; olyan jellembeli és tudásbeli készségeket akar vele megszereztetni, amelyeknek birtokában még a mai súlyos viszonyok között is meg tudja az önálló existenciát alapozni. A talizmán, amit az idősebbektől kell átvenni: jellemzilárdság, vallásosság, hazafiság és munkaszeretet. Ők is ezekkel indultak valamikor a küzdelembe s tragikumuk, hogy a mai szomorú időkben még sem tudták elhárítani. Vigasztalásuk, hogy jön az erőből duzzadó fiatalság, mint a tavaszi rügyfakadás s testben-lélekben megerősödve, kiássa sírjából ezt a szegény, már-már egészen elfetett nemzetet.

Gál Ferenc.

IRODALOM.

Kornis Gyula: Pázmány személyisége. — (Franklin Társulat. Budapest. 1935. 66—11.)

A Budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem alapításának háromszázadik évfordulójára jelent meg Kornis Gyulának, az ünnepi év rectorának tanulmánya a nagy fundátor személyiségéről. — A velünk született egénység és az öntudatosan kialakított személyiség meghatározása után (I.) Pázmány szellemi strukturáját rajzolja meg a szerző. A II.—IX. fejezetben gazdag forrástanulmányok alapján, nagyszerű idézetekkel részletezi Pázmány katolikus és nemzeti értéktudatát, magyar és európai politikáját, emberismeretét meg politikai őszinteségét, szívós akaratát és életbölcse-ségét. Az utolsó fejezet sok szempontú párhuzamot von Richelieu, illetve Bossuet és Pázmány között.

A magyar művelődés tanítóinak öröm olvasni Pázmány gazdag, európai barokk lelkiületének mindenben és mindig felénk sugárzó magyarságáról. A török hódoltság kultúrbarbarizmusából biztatatóan ragyog felénk alakja; bár nem illette a „napkirályok” udvara, csak szegény, elárvult nemzetének féltő szeretete, mégis

„sanctum et necessarium opus“-nak tartotta az egyetem alapítását. Ma a szellemiek terén is egymásra acsarkodó „nemzetiségek“ közepette tanító példa Pázmány harcos százada, amely a kultúra területén tudott és mert megértően emberi cselekedetre vállalkozni. A magyar főpap VIII. Orbán pápánál közbejár, hogy a prágai egyetemnek adja vissza évek óta szünetelő graduálási jogát, a Pázmáneumban a magyar kispapok mellé szlovák—horvát papnövéndékeket is felvétel az a Pázmány, aki hevesen tiltakozik az elárvult magyar kolostoroknak német szerzetesekkel való benépesítése ellen.

Az európai „nagy“ politikában való szereplését, egyetemes béketervezetét is fajtájának féltő gondja irányítja. Szempontjai itt mindig túlnéznek a felekezeti szempontokon, ahogy aggódó féltésében soha sem tudott más, csak „magyar“ lenni. Ez szabja meg Erdélyhez való viszonyát, ez teszi olyan gyermekivé ragaszkodását szűkebb hazájához, Biharhoz, a töröktől szorongatott Váradhoz. Kornis tanulmányában egyéni szint kap Pázmány nemesi öntudatának rajza és osztálya művelődési felelősségéről vallott felfogása. Egészen intimussá lesz az a kép, amelyet a nagy barokk egyházfejedelemtől, mint a mindenre ügyet vető magyar „gazdáról“ kapunk. Épp ilyen meleg emberi hang színezi Pázmány vérmérsékletének, személyiséggé nevelődésének bemutatását. Napjainkban, az erőszak vaskorszakában minden szellemiakkal foglalkozó, a szellem erejében bízó magyarnak új hitet ad Pázmány és Richelieu egyekben eltérő működésének egyező lényege: a műveltség erejébe vetett hittől irányított kultúrpolitika.

Nemcsak az irodalom és a történelem tanárai nyernek új szempontokat és elmélyült lélekrajzot Kornis könyvében, szerető érdeklődéssel olvashatják mindazok, akik a Pázmány-alapította Alma Mater falai között telítődtek tudományos műveltséggel. A történelmi tanulmányok anyagát szerzőnk a történetfilozófus és bölcselő politikus intuíciójával tudta élővé tenni. Napjaink történeti fordulójában az ugyancsak „homo activus“-szá lett nemzetnevelő egészen közel érezte és hozta Pázmány történelmi alakját.

Az irodalomtörténettel foglalkozó a könyv olvasása közben újra érzi, mennyire hiányzik egy olyan Pázmány-kalauz, amely főleg nyelvi és magyar művelődéstörténeti szempontból kiválogatott szemelvényekkel „ad oculos“ igazolná a tanulóknak is, meg az iskolából kikerült közönségnek is, hogy Pázmány tényleg a magyar próza megteremtője és a korabeli egyetemes egyházi irodalomnak tösgyökeresen magyar képviselője. Mert ez a mai körülmények között — még a Brisits-féle próbálkozás ellenére is — tankönyvi közhely csupán.

Dr. Ébner János.

Karl János: A földrajz tanítása. — „Pedagógiai szakkönyvek“ című sorozat 4. kötete. Kiadja az Orsz. Középiskolai Tanáregyesület. Budapest, 1937. 80 133 l.

A földrajztudomány fejlődése, a földrajzi ismereteknek a mindennapi életben egyre mutatkozó fontosságának felismerése, végül az a körülmény, hogy az iskolában a geográfia a nemzetnevelés terén nagyobb jelentőségre emelkedett, maga után vont az oktatása iránti érdeklődés növekedését. Ezt igazolják nálunk, Magyarországon is az ilyen irányú, nagyobb számban megjelent dolgozatok. Közöttük ismertebbek a gr. Teleki Pál közreműködésével Varga György szerkesztésében megjelent „Modern földrajz és oktatása“, továbbá Márton Bélától „A földrajztanítás módszertana“ című művek.

Karl János már eddig is írt ennek a tárgynak körébe vágó számos értekezést, így a Teleki—Varga-féle már előbb említett munkában 3 értekezés az ő tollából származik. Az egész kérdéssel rendszeresen szándékozik foglalkozni most megjelent könyvében, amely 4 részre oszlik: I. r. A mai földrajzi felfogás alapvetése. (5—43. l.)

Itt ismertetni a földrajztudomány fejlődését kb. a 19. sz. elejétől kezdve, módszerének kialakulását, tárgykörét a mai felfogás szerint (1—3. fejezet). II. r.: A földrajz az iskolában (44—77. l.) a következő fejezetekre tagolódik: A földrajz nevelő értéke (4. f.) tanításának belső feltételei (5. f.), a tananyag kiválasztása és elrendezése (6. f.) III. rész.: A tanítás gyakorlatának a részletkérdései (78—96. l.), azaz a tananyag feldolgozása. Ebben szó van a következőkről: a tanítás menete, alakja, ismétlése, összefoglalás, rajzolás, számok, grafikonok, kirándulások, könyv, folyóirat, észlelések, földrajzi kísérletek. — IV. r. (97—133. l.) A tanítás segédeszközei (tankönyv, térkép stb.)

Szerző dolgozatának első részében jó áttekintést nyújt a földrajz mai problémáiról, bár egy 133 lapra terjedő oktatástani mű keretében annak túlságosan nagy helyet szentel. (32. l.) Itt a megírásban segédkezett neki Kádár László egy. tanársegéd. A továbbiakban Karl helyesen mutat rá a földrajznak nevelő értékére, a nemzeti önismeret kialakításában való szerepére. Azonban nem helyeselhető az, hogy elkülöníti a történelmet a földrajztól. Így ír: „A történelem megmutatja, hogy népünk mit köszönhet vezetőinek, a földrajz pedig azt, hogy a nép maga mit művelt.” (51. l.) — A hazai történetírás ma behatóan foglalkozik azzal, hogy maga a magyar nép kultúra terén mit alkotott.

Tárgyalja a szülőföld ismertetésének a kérdését, reámutat, hogy az a földrajz-tanítás alapjául szolgál. Itt bővebben lehetett volna szólnia arról, hogy ebbe a munkába a tanuló-ifjúság hogyan vonható be az u. n. munkakönyvek készítése útján... vagy ha ezeknek készítését ellenzi, indokait lett volna érdekes megismernünk. Erről a kérdésről nála csak ezt a megjegyzést találjuk, kapcsolatban a tankönyvvel: „A tanuló egyedüli vezetője a könyv nem lehet, azt azonban nem tudjuk, hogy a régi értelemben vett tankönyvet, olvasókönyvet vagy u. n. munkakönyvet adjunk kezébe (101. l.).

Művének értékes része, — földrajzoktatók okulásával olvashatják — az, ahol ismerteti, példákon bemutatva, hogy milyen módszerek szerint lehet valamely tájat a tanulónak bemutatni (71—73. l.). — A földrajz-tanítás segédeszközeiről szóló rész felőleli csaknem mindannak ismertetését, ami ezen a téren felhasználható. A kirándulások neveit a német pedagógiai irodalom mesterneveit használva nevezi meg. (93. l.) Ha már itt szükségesnek tartotta a német irodalomra hivatkozni, felvethető a kérdés, hogy nem lett volna-e érdemes, ha a Németországban újabban megvalósított olyan iskolai táborozásokkal is foglalkozott volna, amelyek alatt tanítás is történik és amelyek a földrajzoktatás kimélyítése terén igen szép eredménnyel járnak. Tévedésre adhatnak okot szerzőnek következő sorai: „Ismeretes, hogy az 1:25.000-es lapok a domborzati elemeket vonalkázással, az 1:75.000-ek pedig vonalkázással adják.” (113. l.) Ugyanis úgy a régi, mint az új 1:75.000-es mértékű térképeinkről nem hiányoznak a szintvonalak.

Az egyes fejezetek végén az odavonatkozó irodalomról bőséges felsorolás található. A mű egészben véve jó tájékoztatást nyújt a földrajzoktatóknak.

Schilling Gábor.

L. Ujváry Lajos: A mai gyermek és a könyv. (A tanítás problémái. — Vajthó László szerk. könyvsorozat 14. sz. 69 l.)

Első látásra azt hinnők, hogy valami pedagógiai határkérdésről van szó, de Ujváry Lajos lelkes és logikus könyve könnyen meggyőz róla, hogy a nevelésnek ez a lényeges kérdése a társadalmi krízis egy komor kísérő jelensége. A könyv nevelő-ereje eddig sem volt titok sem az iskola, sem a szülők szemében, de a kérdés nagy

fontossága akkor kezd előtérbe jutni, amikor észrevesszük, hogy az olvasás irányításában az iskola is, szülők is elvesztették régi befolyásukat s a gyermek, az ifjúság maga vette kezébe ezt az ügyet és mintegy *autarchiával* intézi el ezt a lelki szükségletét. Ez pedig nagyon meggyarapodott, mert mint Ujváry elég pontosan kimutatja, a mai gyermek tízéves korára többet olvas, mint nagyapáik egész gyermekségükben. Olvasnak az iskolán belül és olvasnak az iskolán kívül. Olvasnak jó könyveket és olvasnak detektívregényeket. Remekírókat és Nick Cartert vegyest. Ujváry azt állapítja meg, hogy a felnőttek befolyása kimaradt az együttesből és keresi a *védelmet*. Védelmet az olvasóláz ellen, mely miatt annyi baj érte és érheti a gyermekeket. Hogy miért maradtak ki a felnőttek, annak okát jól sejtí Ujváry. Válságban van a család és válságban van az iskola is. A társadalmi krízist a családon keresztül megérzi a gyermek is és lehet, hogy nem az olvasási láz hozza a bajt, de a sok baj, mely a gyermekeket is kíséri, okozza az olvasási lázt. A gyermek is *menekülni* akar: valami elől és valami felé. Hogy néha veszély felé, az csak a statisztika világánál tűnik ki.

Ujváry Lajos öt iskola tanulótól kérdőíves módszerrel gyűjtött össze 2521 névtelenül írt választ. A jól megválogatott kérdések ezek voltak:

- 1.) Melyik a megkérdezettnek pillanatnyilag legkedvesebb könyve?
- 2.) Hány könyvet olvas hetenkint?
- 3.) Tagja-e az iskola ifjúsági könyvtárán kívül más közkönyvtárnak?

Ha igen, melyiknek?

Az első kérdésre írt feleletek szerint legkedveltebb írók: Gárdonyi, Jókai, May, Verne. Utánuk következnek: Cooper, Herczeg, Molnár, Defoe, Mikszáth, Dumas, Madách, Arany, Sienkiewicz, Gulácsy Irén, Dickens, Petőfi, Rákosi Viktor, Sebők, Twain. A fennmaradt 23 százalék érdeklődése megosztódást mutat Homerosztól—Vicki Baumon és Zrínyin keresztül egészen Hitlerig.

Jellemző, hogy a tanulók különbséget tesznek nemcsak az *írók*, de *műveik* között is, s így a kedvenc írók mellett is különösen kedvelt művek jönnek előtérbe (Az új földesúr, Winnetou, A pál-utcai fiúk, Pogányok, A fekete völgyek, stb.) Az érdekes táblázatokból (népszerűségi grafikonokkal) kitűnik, hogy a két legkimerítőbb könyvjegyzék az Országos Ifjúsági Irodalmi Tanácsé és a Katolikus Tanügyi Tanácsé közelebb áll a falusi gyermek érdeklődéséhez, mint a városiéhoz vagy az átlagéhoz. Tehát „az irányítás nem tartott lépést a korrall. Ezért a hivatalos szervek útmutatása szerint berendezett ifjúsági könyvtár nem felelhet meg többé a követelményeknek.“ De nem felelhet meg szerző szerint a szülői ház sem, mert míg a hivatalos felfogás *elmaradt* a kortól, a szülői ház viszont nem egyszer szeretné a kort *megelőzni*. Az egymással harmónikusán nem érintkező tényezők közt magára maradt gyermek egyik vagy másik végletbe sodródik s így történik meg az a különösség, hogy egy tízéves csodagyermek anyai engedéllyel olvassa Gobineau Renaissance-át vagy Kellermann Alagútját, negyedikesek pedig Dosztojevszky Bűn és bűnhődését vagy Hitler Mein Kampf-jának magyar fordítását. Ennek az anarchiának tudható be, hogy tájékozatlan szülők a kínai örömtanyákat leíró kalandos ifjúsági könyveket vesznek ajándékkul gyermekeiknek s ennek oka az, hogy az irányítás elvei még nincsenek kellően tisztázva, hogy a maradiság és túlzott haladásvágy végletei uralkodnak.“ A baj gyökere — mondja Ujváry Lajos — hogy *sem a gyermekeink kezén forgó könyveket, sem magát a gyermekeket nem ismerjük eléggé.*“

Érdekes, hogy egy látszólagos határkérdés hozza most felszínre a XVIII. század nagy pedagógiai élményét: „ismerjük meg a gyermekeket“ és az adatok azt mutatják, hogy Ujvárinak igaza van ebben a mementó-szerű ráolvasásban. Az olvasó-

láz görbéje azt mutatja, hogy egy-egy tanuló havonta 6—7 könyvet olvas, de a tanulók 19 százaléka havi 30—40 könyvet. Ezek után fel kell vetnie a kérdést, hogy „miként aránylik a hivatalos szervek ajánlotta könyvmennyiség a valóságos könyvszükséglethez” és fel kell vetnie a védelem gondolatát is. Ezt a védelmet a szülői ház és az iskola állandó tájékoztatásával a jó könyvek jegyzékének kellene ellátniok.

Ujváry annak a 24 százaléknak az olvasási lázában látja a veszedelmet, amelyik iskolán kívüli könyvtárakban elégti ki olvasásvágyát s úgy szeretne a bajon segíteni, hogy kellő időben, kellő mennyiségben, jó könyvek kerüljenek az ifjúság kezébe és szeretné — jogosan — hogy a korszerű könyvjegyzékek minden érdekelt tényező kezébe eljussanak. Kívánja a szakértő könyvtárosok képzését és arra is gondol, hogy pl. a fővárosban több iskola könyvtárát kellene hozzáértő könyvtárosok vezetése alatt összevonni. Az is bizonyos: itt a tizenkettedik órája annak, hogy az ifjúsági irodalommal, mint önálló tudománnyal foglalkozzanak az egyetemen. De tény, hogy e tekintetben közvetlen úton lehet legtöbb eredményre számítani. A gyermeket tanárja ismeri legjobban, legtudatosabban, annak kell módot adni arra, hogy olvasmányaiiban tárgyilagosan irányítsa. Ehhez először is — természetesen a korszerű jegyzék feltételezésével — jól felszerelt könyvtár kell. Ma nagyon sok iskola van — még a fővárosban is — hol még a kötelező olvasmányok sincsenek meg kellő számban. Ha már ezeket is másutt kell beszerezni a tanulónak, nagyon természetes, hogy egyéb könyvszükségeit is könnyen keresi másutt.

A jól felszerelt könyvtáron kívül kell, hogy a tanár *nagyon ismerje a gyermeket és nagyon jól ismerje a könyveket*. A szakképzett könyvtárosság adminisztratív képesség, de itt *nevelő könyvtárosságról* van szó. Bizonyos, hogy a könyvek alapos ismerete sok idő és energiabefektetéssel jár, de ez mégis elengedhetetlen. Azok a tanárok, akik ilyen szempontból irányítják a tanulókat, *redukált óraszámmal kellene, hogy dolgozzanak*. Csak közvetlen úton tudják az ösztönzést megadni, hogy egy-egy jó könyvet elolvastassanak vagy egy-egy rossz könyvnek esztétikai és morális hátrányaira rámutassanak. Természetes, hogy ez nem lehet külön tárgya egyetlen tanárnak, de kell valakinek, vagy többeknek is lenni egy testületben, akik ebben otthonosak. Egy-egy jó könyvre minden szaktárgy keretén belül fel lehet hívni a figyelmet. Az irodalomtörténeti órákon elsősorban. S jó lenne, ha ezeken az irodalmi műveken lenne a főhangsúly és nem az irodalomtörténeten. A francia középiskolákban egy-egy írói alkotásnak szép részletein van ma is a hangsúly s ezzel tudják az izlést nevelni, a könyvet megszerettetni. És Ujváry statisztikája is azt mutatja, hogy *ebben a nagy kérdésben mégis a jó könyv a fődolog*. Ő aggodalmasnak találja, hogy az illetékes tényezők nem ismerik a gyermeket és a könyveket, mi viszont *örvendezésnek találjuk, hogy a tanulók 75 százaléka mégis megtalálta az utat Jókaihoz, Madáchhoz, Petőfihez* s más igazi nagy szellemekhez. És vigasztaló, hogy *nemcsak az írók közt, de a művek közt is tudnak disztíngválni*. Ezt a jobbat kereső ösztönt kell jutalmazni azzal, hogy semmiféle anyagi áldozattal nem törődve, tömegesen juttatjuk jó könyvekhez a tanulók minél nagyobb tömegeit. A *rossz könyvnek* egyetlen ellenszere a *jó könyv*, melyhez könnyen hozzá lehet jutni. *Kemény Gábor.*

Andreas Barabás: Das erste Dezennium des ungarischen Unterrichts-wesens in Rumänien von 1918—1928. Különlenyomat a Die Stimme der Minderheiten c. folyóirat 1929. évfolyamából. Lugos, Husvéth és Hoffer. 132 l.

A romániai magyar kisebbség közoktatásügyéről az első összefoglaló képet Kornis Gyula: *Az elszakított magyarság közoktatásügye* c. könyvében kaptuk 1927-ben. Kornis könyvében Barabás Endre számolt be az elemi iskolák helyzetéről, a közép-

iskolák történetét és mai állapotát pedig Jancsó Benedek rajzolta meg. E tanulmányok után is érdekes azonban Barabás Endre újabb összefoglalását a romániai magyarság közoktatásügyének első évtizedéről elolvasni, mert a szerző az erdélyi állapotokat itt sokkal részletesebben tárgyalja. Természetesen ez a műve se a végleges, lezárt monográfiája ennek a kornak, de így is igen tanulságos dokumentuma a XX. század keleteurópai kisebbségi iskolapolitikájának.

Művének első fejezetében a szerző a trianoni békeszerződés ratifikálása előtti állapotokat ismerteti. Ezekről az évekről (1919—1921) a Nevelésügyi Szemle első számában olvashattunk kimerítő tanulmányt Buday Árpád tollából. A következő fejezetben az 1921—1925 közötti évek történetét kapjuk. Ebben a fejezetben Anghelescu közoktatásügyi miniszter személye áll előtérben, mert a kisebbségi iskolák sorsát úgyszólván kizárólag az a fogyhatatlan gyűlölet határozta meg, amellyel Anghelescu a magyarságot a legrövidebb idő alatt el akarja tüntetni Romániából. Ennek az irtóháborúnak az útjelzői: 1. az 1924. évi új román elemi iskolai törvény, 2. a magánoktatásról szóló törvény. Az első az elemi iskola felső tagozatát teljesen románnyelvűvé teszi, a román származásúaknak megtiltja, hogy másnyelvű iskolába járjanak és kultúrzónát létesít, ahol csak a regáltól származó tanítókat alkalmaznak 50 százalékos fizetésemeléssel a vegyesnyelvű lakosság elrománosítására. A magánoktatásról szóló törvény pedig oly brutálisan támadta meg a magyarságot, hogy mikor a törvény tervezete a nyilvánosságra került és a magyarság vezetői hiába tiltakoztak ellene, az erdélyi magyar egyházak közös memorandumban fordultak a Népszövetség Kisebbségi Tanácsához segítségért.

Ennek a memorandumnak a történetét mondja el részletesen a szerző a 3. fejezetben. A Népszövetség a memorandumot megjegyzések megtétele végett elküldte a román kormánynak, mely azután hazugságokkal, statisztikai adatok meghamisításával, félreérthetetlenül beszélő tények elferdítésével oly sikeresen védekezett, hogy a Kisebbségi Tanács megdicsérte megértő iskolapolitikájáért, a magyar egyházakat pedig megróttá pontatlan adataikért.

Természetes ezután, hogy 1925. óta még fokozottabban és zavartalanabban folyik a magyar nyelvű iskolák üldözése. A szerző ismerteti a református egyház 1928. évi jelentését és a katolikus státusnak 1929. januárjában a Maniu kormányhoz benyújtott memorandumát, illetőleg ezek alapján a magyarság újabb kulturális sérelmeit.

A könyvet statisztikai adatok zárják be, melyek a számok durva öszintéségével mutatják a magyar iskolák rohamos pusztulását. Kíváncsian és egyben aggodalommal várjuk a szerző további munkáját a romániai magyarság közoktatásügyének második évtizedéről.

(—)

Charles E. Merriam: Civic Education in the United States. Report on the commission on the social studies. VI. rész. Charles Scribner's Sons 1934. 196 l.

A könyv tárgya az állampolgári nevelés. E fogalom közvetlenül a nemzetnevelés fogalmának körébe tartozik, a szerző azonban mindjárt nagyobb körbe, az emberiségnevelés körébe állítja bele. Egyfelől olyan irányú nevelői hatásokat ért rajta, melyek az egyént, az államhoz való viszonyát illetően, alakítják és ekkor természetesen az állampolgári nevelés szűkebb értelmezésben jelenik meg, mint a nemzetnevelés. Ugyanakkor azonban, az állampolgári nevelésre olyan feladatokat is ró, melyek a nemzetnevelés körén túl, az emberiségnevelés körébe tartoznak. Egészen amerikainak kell tartanunk ezt a beállítást (melyből éppen a középső tag

esik ki és a szélsők megvannak), de természetesnek, ha meggondoljuk, hogy Amerikában a nemzet fogalma, mint a közös múlt emlékei által összekötött és a jövőt együttesen munkálni akaró, az emberiségen belüli kisebb közösség, nem lehet annyira előtérben, mint az európai országokban, például nálunk és azért a nemzetnevelés fogalma, mint a fejlődésnek a nemzet multjából és szükségleteiből folyó munkálása sem lehet oly kifejezett, mint nálunk.

Ha a nemzetnevelés fogalmából folyó meggondolások tehát elhanyagolódnak is a könyvben, az állampolgári nevelést olyan széles alapokra helyezi, mint talán a kérdésnek egy tudósa sem Amerikában. Itt ugyanis az u. n. amerikanizálás volt általában az efajta nevelés alfája és omegája. Az amerikanizálódás az állam, az alkotmány iránti hűséget, az állam és az egyén közötti viszonyban a jogok és kötelességek pontos ismeretét, a szokások elsajátítását, az amerikai életbe való beletanulást jelentette bizonyos kevés, érzelmi, patriotikus körítéssel. Merriam most messze kiterjeszti a kört és mint mondtuk, az állampolgári nevelést az egész emberiség nevelésévé szélesíti és pedig érdekes gondolat közvetítésével: a kormányzat formáinak ismertetésén túl szükséges megéreztetni e formák fejlődésének szükségességét és pedig leginkább a kémiai és mechanikai tudományokkal kapcsolatban, melyeknek az állami és társadalmi szervezetek változásában nagy szerepet tulajdonít. Tehát nem csupán azt a célt tűzi ki, hogy a fennálló államhelyzetet és a kormányzatot és a velük kapcsolatos körülményeket megismertesse, hanem az egész emberiség haladását akarja szolgálni a változás, a fejlődés szükségletének megéreztetésével.

A szerző többször használja a „társadalmi nevelés” kifejezést, amivel nyilvánvalóan a nemzetnevelés fogalmát akarja pótolni, de csak alkalmi hatásokat foglal abban össze, nem rendszeres, tervszerű fejlesztő tevékenységet. E hatásokat — mikor az állampolgári nevelés háttéréről szól — igen részletesen vizsgálja és annyira kiterjeszti a kört (pl. közéletből származó hatás a hivatalnokokkal való érintkezésben), hogy már csak egy lépés volna a nemzetnevelés fogalmáig. De mint mondtuk, érthető, ha ez a lépés elmarad.

Az állampolgári nevelés céljába belefoglalja a fennálló rend bírálatára és a változtatás szükségének és lehetőségének felfedezésére való képességet, ami szintén egészen amerikai és igazi demokratikus gondolat. Különösen azért amerikai, mert benne van az a könnyedség, amivel intézményeket át tudnak alakítani és a mozgékony-ság, a változás óhajta. Amerikai vonásnak tűnik fel a technikai tudományokban való nagy bizodalom is, az a nézőpont, hogy e tudományok fogják eldönteni jövődő társadalmak alakját és ezzel együtt sorsát is. De nemcsak irányvonalában, hanem alapjaiban és példáiban is, a könyv egészen amerikai világból való képet tükröz, mint ahogy különben a cím is jelzi. Ez azonban nem akadály a annak, hogy tanulságot merítsünk az állampolgári nevelésnek, ez új utakat járó, kiválóan felépített, előadásából.

Figyelemreméltók például azok a fejezetek, melyek az állampolgári neveléssel versengő más erőkről és az ezekkel való együttműködésről szólnak. Itt tűnik fel az a szempont, hogy az iskolai állampolgári nevelés nem lehet független a társadalom szempontjától, illetőleg az állampolgári nevelés a társadalmi nevelés része. Ezért kell összhang a kettő között és e célra ajánlja a tanításban mindenképp azt a beállítást, hogy az állami szervezet, mint a társadalmi szervezet funkciója mutakozzék meg és ne mint attól független szerv. Az iskolának és az életnek összeköttetésében nehézség Amerikában különösen két pont körül látszik: a vallástanítás független az

iskolától; az üzlet és a politikai gyakorlat kódexei jelentékenyen különböznek az az iskolában hirdetett állampolgári kódextól. Igen új gondolat az, hogy az előírásnak nem megfelelő jelenségeket sem kell hagyni tudomásvétel nélkül, hanem azokat is tárgyalni kell és a különféle színvonalak összeegyeztetésére kell törekedni. Az iskolában folyó és az azon kívüli élet összekötésének másik módja az u. n. társadalmi tudományok (történet, gazdaságtan, alkotmánytan, szociológia) egészbefoglalása és e komplexumban a hangsúlynak a múltból a jelenbe és a jövőbe való helyezése. Így fognak kialakulni azután a szervezés és a társadalmi együttműködés új típusai is. Egyik eszköze ennek a társadalmi tudományok helyzetének vizsgálata a társadalom fejlődésével és változásaival szemben. Például, ha a történetet úgy kezeljük, mint kísérletet, mely újabb kísérletekhez vezet nevezetes korszakokban, értékes szolgálatot fog az tenni a társadalom újraszervezése tekintetében.

Az állampolgári nevelés követelményei között sok érdekes és új szempontot találunk. Kívánja, hogy tárgyaljuk a rugókat, melyeken a politikai dolgok megfordulnak, ilyen pl. a technológia fejlődése, a gazdasági élet szervezeteinek új alakjai, vagy a közlekedés eszközeinek fejlődése, melynek hatására a kormányzat alakja is módosulhat. Kívánja ismertetni a politika technikáját, vagyis azokat az alapvető folyamatokat, amelyek által a hatalom kifejlődik, vagy széthullik. Kívánja a politikai realizmust, mely alatt érti a körülöttünk végbemenő események értékelését, a helyzet zavarai, ellentétei, való szembenézést, az aktualitások felszíne alá való hatolást. Tárgyalni kell továbbá azokat a valóságos eredményeket, melyeket a kormányzat elért (pl. a helyi hatóságok munkásságának valamelyik részletét) és azokat is, amelyek elérhet. Végre ismerni kell a gyermek fizikai és lélektani adottságait különösen a serdülés korában, amikor a társadalommal, kormányzattal szemben való magatartása kialakul, de nem kevésbé fontos a tanító személyisége sem.

A szerző több helyen hangsúlyozza, hogy nem akar részletes tantervet adni, célja csupán az, hogy az állampolgári nevelés típusát felvázolja és az ilyen irányú nevelésbe új szellemet és orientációt hozzon bele. Ez a törekvés érezhető is az egész könyvön keresztül és különösen sikeresnek mondható, amit a szerző nagy tudásának, mozgékony szellemének, eredeti eszméinek és mélyreható megismeréseinek tulajdoníthatunk. Mint a politikai tudományok tanára (a chicagói egyetemen) szolgálatot akart tenni azoknak, akik hivatva vannak az állampolgári nevelés részletes tantervét kidolgozni és e tárgyat az iskolában tanítani.

B. E.

LAPSZEMLE.

Magyar Kisebbség. 1936. évfolyam.

Újévi beköszöntőjében rezignálatlan állapítja meg a Magyar Kisebbség szerkesztője, hogy 1935-ben az erdélyi magyarság szomorú helyzetének mélypontjához jutott. Sajnos, tévedett. Mert azok a sérelmek és jogtalanságok, amelyek 1935-ben érték a magyarságot s amelyekről folyóiratunk 2. számában megjelent ismertetésünkben számoltunk be, tovább fokozódtak s erősödnek még ma is. Egyes politikusok síkra szállnak ugyan a kisebbségéért — politikai korteskedésből, de hatalomra jutva elfelejtik ígéreteiket. Így *Bocu Sever* a következőket mondotta; „Semmiféle szuverénítás nem követelheti, hogy az ország több milliónyi lakosságát másodrangú állampolgárokká degradálják“. Ezzel szemben *Goga Octavian* még a kisebbségeket is osz-

tályozza. Szerinte az I. osztályú kisebbségek, a törökök, szászok és svábok egyáltalában nem veszélyesek; annál veszedelmesebbek a II. osztályú kisebbségek kategóriájába tartozó magyarok és bolgárok, az anyaországgal való szomszédságuk s az ebből folyó állandó kapcsolatok miatt; legveszélyesebbek a III. osztályba tartozó zsidók, mert az egész világ zsidóságával tartanak fenn kapcsolatot.

Ez a megkülönböztetés a hatóságok részéről is megnyilvánul a magyarsággal szemben. Egészen más elbírálásban részesül pl. a magyarság, mint a svábság. Nagyon jellemző erre a Nagyvárad környéki r. kat. iskolák helyzete Itt — mint azt az 1935-i évf. ismertetésénél már érintettük — több sváb eredetű, de teljesen elmagyarosodott községben a németet vezették be a magyar tannyelv helyett, s amikor ennek az egyházi hatóságok nem engedelmeskedtek, nyolc iskolát bezártak. Az ezen iskolákkal kapcsolatban kiadott sérelmes rendeletek és intézkedések valósággal iskolapéldái a jogtalan támadásnak s azt mutatják, „hogy a közoktatásügyi minisztériumtól függő tanügyi hatóságok részéről *kultúrharc* indult meg“ a felekezeti magyar iskolák ellen. Elég egy momentumot kiemelnünk. Ugyanazon tanévben a segédtanfelügyelő 415 tanuló között 285 magyart talált, a tanügyi inspektor pedig csak 177-et. A névelmezés alapján *Tóth, Török, Csülök*, stb. nevű tanulókat is sváb eredetűeknek nyilvánítottak. Természetesen minden egyes tanuló magyar anyanyelvű volt, amiről a szülők a beiratkozás alkalmával írásbeli nyilatkozatot is adtak. Az összes iskolaiügyi törvényekben is az az elv uralkodó, hogy az iskola megválasztásánál az *anyanyelv* a döntő kritérium és nem az *eredet*, már pedig e községek lakosai sváb eredetűek ugyan, de magyar anyanyelvűek s legnagyobbbrészt nem is tudnak németül.

Jellemző a felekezeti iskolák elleni harcra a következő eset is. A szentimrei ref. iskola két tanítóját fegyelmi okokból felfüggesztette az egyház, de azok mégis beírtak 16 tanuló. Az újonnan megválasztott tanítók 48 tanulóat vettek fel, a tanker. főinspektor azonban ezt jogtalanának minősítette azzal az indokolással, hogy az iskola pecsétje a régi tanítóknál volt, s ezért ezt a 48 tanulóat átutalta az állami iskolába. Így a ref. iskolában csak 16 tanuló maradt s bezárták azt, mert a törvény értelmében legalább 20 tanulóknak kellett volna lennie.

Az ilyen és hasonló jogtalanságok ellen előbb-utóbb már nem is tiltakozhatnak sem a szülők, sem az egyházak, mert a hatalom könyörtelenül elnyomja a panaszkodókat. Karczfalván a felekezeti iskolából 158 gyermek közül 77-et az állami iskolába küldtek azzal az indokolással, hogy elmagyarosodott románok. Mikor az illetékesek ez ellen tiltakoztak és a szülők gyermekeiket továbbra is a felekezeti iskolába járatták, akkor a tanítókat és a szülőket az állami iskola elleni izgatással vádolták meg, a szülőket külön pénzbüntetéssel is sújtották gyermekeik iskolamulasztása címén.

Ezen intézkedések célja a felekezeti oktatás teljes élsorvasztása. Pedig már eddig is a legnagyobb nehézségekkel küzdöttek a felekezeti iskolák az iskolasegélyek elmaradása miatt, mert „a szakminiszter semmivel sem kívánja honorálni azt a heroikus munkát, amit a magyar felekezeti iskolák tanszemélyzete szinte száraz kenyéren kifejt, azt az áldozatot, amit a kisebbségi magyarság hitvallásos iskoláiért erejét meghaladó mértékben hoz“ s ezzel az államot mentesíti nagy kiadástól. Román iskolák alapítására természetesen van pénz. *Anghelescu* büszkén hirdeti, hogy a háború óta 7800 román iskolát alapított. Többet is, mint kellett volna. Mert ott is állítanak fel „szinte közmunkával“ állami iskolát, ahol teljesen elegendő volna a felekezeti iskola, hogy ezáltal is megnehezítsék az utóbbinak a helyzetét. Ha már másképpen nem

tudnak állami iskolát alapítani, akkor bezárják a felekezeti iskolát azon a címen, hogy egészségtelen s rövidesen beleköltözik az állami iskola.

Még rosszabb a helyzet az állami iskolákban, ahol lassan teljesen meg fog szűnni a magyar nyelvű oktatás, mert „az állami iskolák magyar tagozatát százával szüntetik meg”. Az 1933-ban kiadott hivatalos statisztika 427 magyar tannyelvű vagy magyar tagozattal működő állami iskolát tüntet fel, az 1934/35. tanév végén pedig valójában csak 118 működött. Ebben a 118 magyar iskolában 11.484 magyar gyermek tanult magyarul, a felekezeti iskolákban 75.580, ezzel szemben azonban 175.000 kénytelen volt románul tanulni. A minisztériumi statisztika kiadása óta jelentős, sőt tragikus a magyarságra nézve a változás. Erre nézve elég egy példát megemlítenünk. 1931/32-ben Udvarhely vm.-ben, a legmagyarabb megyében 8000 magyar gyermek járt magyar iskolába, illetőleg tanult anyanyelvén, 1934/35-ben pedig 342!

Illuziórussá teszi a magyar nyelven való oktatást az is, hogy mind kevesebb lesz a magyar tanítók száma. 1933-ban még 400—450 magyar tanító működött az állami iskolákban, az 1934/35. tanév végén csak kb. 200. A nyugdíjazott és elbocsátott tanítók helyébe 95 %-ban románok kerülnek. Udvarhely vm.-ben pl. 1933-ban csak 30 román tanító volt, két évvel később már 130! Ha itt is betartanák a számarányt, akkor jelentős javulás állana be. 1932-ben 8417 állami tanító volt, egy-egy 65 tanuló jutott, ennek megfelelően 1489 magyar tanítót kellene alkalmazni. Ugyanakkor 4295 állami iskola működött, átlagosan iskolánként 2-2 tanítóval. Ezen az alapon 744 magyar iskolának kellene lennie. Ha nem lenne román sovinizmus!

Romániában minden téren érvényesül a sacro egoismo politikája, de legjobban kulturális vonatkozásban, mert látják egyrészt a kultúra nagy nemzetfenntartó erejét, másrészt pedig azt, hogy e téren is nagyon elmaradnak a magyarság mögött. Arra viszont nem gondolnak, hogy a magyar kultúra elnyomásával még nem segítették elő a román fejlődését. *Vaida Sándor*, a numerus valachicus megalkotója, 1929-ben még szintén így vélekedett: „Az országnak szüksége van a kisebbségekre, mert csak így lehet egy nemes, szabad versenyt kifejleszteni, amely verseny folytán a román nép is csak nyerhet kulturális és tudományos előrehaladásban.” Hasonló gondolatokat fejteget *Victor Eftimiu* is: „A helyett, hogy hathónapi börtönnel sújtanak egy magyar író számunkra ellenszenves regényért, inkább írjanak a román írók hat, nyugateurópai mértékkel mérhető román regényt. Mert a börtönbüntetés letelik, de a könyv megmarad.”

A hivatalos román politika azonban ezt nem akarja belátni s következetesen megy tovább azon az úton, amelynek célja a magyar nyelv és a magyar kultúra teljes elnyomása. Nem elég a magyar nyelvű oktatás csaknem teljes megakadályozása, előbb-utóbb már megszólalni sem lehet magyarul. Miként *Willer József* hangoztatta a kamarában, a magyarság már csak adót fizethet magyarul, de azt is csak szó nélkül. Az új közigazgatási törvényjavaslat szerint a közigazgatási tanácsokba csak azok választhatók be, akik románul írni-olvasni tudnak. Ezzel a nyelvvizsgát a nép legszélesebb rétegeire is kiterjesztik s mind nagyobb körben indítják meg a küzdelmet a magyar nyelv ellen.

Hogy a magyarság elleni kultúrharc elsősorban a magyar nyelv ellen irányul, az érthető, mert „a kulturális töke, szokások, irodalom és művészet áthagyományozásának eszköze a nyelv.” Küzdenek tehát a magyar nyelv ellen. De vajjon elérik-e ezáltal a román nyelv terjedését s a román kultúrának a magyarságba való átültetését? Mert — miként azt *Imre Sándor* megállapította — „az elemi oktatásnak a nővendék anyanyelvén kell folynia s az állam nyelvét éppen a siker érdekében külön

kell tanítani. A jövőt nem az oktatás nyelve, hanem a kisebbségeknek a többségekkel szembeni érzelmei szabják meg.

Egyik-másik román politikus vagy közéleti tényező rá is mutat erre a körülményre. Így *Gociman Aurel* azt hangoztatja, hogy az állami iskolákban a románból elsőkélyesedett gyermekeket magyarul oktassák a román öntudatra s tanítsák őket igazi anyanyelvükre is. *Cristea Miron* a papokhoz és tanítókhoz intézett felhívásában a következőket mondotta: „A Székelyföldön a mi románjaink egy szót sem tudnak románul. Felhívom önöket, alakítsanak papokból és kántorokból missziós csoportokat, amelyek ismételtén bejárják a Székelyföldet, vonzó istentiszteleteket, szentbeszédeket tartsanak, énekeljenek és egyházi ajándékokat osztogassanak. Meg fogják látni, hogy ez a munka meghozza a kívánt eredményt.”

Ilyen átlátszó eszközökkel azonban sohasem fogják megnyerni a magyarságot. Sokkal jobban szolgálnák a kiegyenlítődés politikáját és a nemzetiségi béke gondolatát, ha igyekeznének kielégíteni a magyarság jogos kívánságait. Hiszen a magyar kisebbség csak azt kéri, hogy az 1868-i magyar nemzetiségi törvényhez hasonlóan Romániában s nem fog ellene tiltakozni, mint azt annak idején a magyarországi kisebbségek tették, sőt a legnagyobb örömmel fogadná azt. Ehhez azonban Magyarország és Románia közötti egyezményre volna szükség. Mert, hogy közös megegyezéssel a kulturális kérdéseket is rendezni lehet, arra példa a *román-jugoszláv iskolai egyezmény*. E szerint Romániában szerb-horvát, Jugoszláviában pedig román iskolákat kell felállítani, s amíg nem képeznek elegendő tanítót a kisebbségi oktatás ellátására, addig a szerződő felek a másik fél állampolgárát is alkalmazhatják ezen iskoláknál. Temesváron szerb, Versecen pedig román tanítóképzőintézeti szekciót szerveztek, szintén cseretanárokkal.

A magyar-román egyezmény azonban a mai külpolitikai helyzetben szinte lehetetlen. Éppen ezért az erdélyi magyarság egyik legfőbb kívánsága, amit képviselői is állandóan hangoztatnak, hogy a románok a kisebbségekkel szembeni állásfoglalásukat *függetlenítsék a külpolitikai helyzettől*. Hogy ez mennyire fontos volna s főleg, hogy mily sokat jelentene a két ország közötti közeledés, azt eléggé jellemzi a jugoszláviai magyarság helyzetében bekövetkezett javulás. 1936 elején Jugoszláviában sem volt jobb a magyarság helyzete, mint Erdélyben. Az 1931-i alkotmány szerint a magyarságot a polgári egyenjogúság alapján számarányának megfelelően 308 elemi iskola illette volna meg. E helyett csak 132 olyan iskolájuk, illetve magyar tagozatuk volt, amelyek teljesen szerb vezetés alatt működtek, s a legtöbb helyen nem is folyt magyar tanítás, mert a tanítók nem tudtak magyarul. Megszüntették a felekezeti iskolákat is, az egész Vajdaságban csak egy r. kat. magániskola működött. A *magyar-jugoszláv közeledés* azonban jelentősen enyhítette a helyzetet. A legtöbb magyar községben ismét megnyitottak a régen bezárt magyar kultúregyesületek, sőt ott is engedélyezték azok alapítását, ahol eddig nem voltak. Újra engedélyezik az évek óta betiltott magyar nyelvű műkedvelői előadásokat, amelyekben a szereplők nemzeti viseletben ismertethetik a népi szokásokat. Az Ó-Szerbiában működő magyar tanítókat visszahelyezik magyar területre s újra megindulhat több helyen a magyar nyelvű oktatás is. A magyarsággal szembeni hangulatot jellemzi a belgrádi *Dan* c. lap következő megállapítása is: „A szerb kultúra bölcsője magyar földön ringott s ezért örökké hálások leszünk a magyarságnak.”

Még a *Felvidéken* is sokkal jobb a magyarság helyzete, mint Erdélyben. Erre példaként a csehszlovákiai magyar könyvtárügyet említhetjük meg. A 1919-i 430 sz. törvény értelmében minden községben könyvtárt kell szervezni a nép kultúrnívójá-

nak az emelése érdekében, abban a községben pedig, ahol legalább 400 kisebbségi él, vagy nyilvános kisebbségi iskola működik, külön kisebbségi könyvtárt, vagy az általános könyvtáron belül kisebbségi osztályt kell felállítani. Természetesen elsősorban a cseh könyvtárakat állították fel, de van már 635 magyar könyvtár is, 130000 kötettel. Még mindig nincs 80–100 magyar községnek könyvtára. Ezek megszervezése egyik fontos feladata az *Országos Magyar Könyvtárszövetségnek*, amely a könyvtárak minden szempontból való támogatásán és irányításán kívül könyvek kiadásával és előadások rendezésével a népnevelést szolgálja.

Ilyen népkönyvtárak szervezésének szükségességét hangoztatta a Magyar Kisebbség 1935-i évfolyamában több cikk is. Igaz ugyan, hogy az erdélyi magyarságnak a háború előtti 17 folyóiratával és 54 napilapjával szemben ma 54 folyóirata és 321 napilapja van (amint azt Goga Octavián felháborodva említette egyik beszédében), kérdéses azonban, hogy ezek eljutnak-e azokhoz a társadalmi rétegekhez, amelyeknek legnagyobb szüksége volna ezekre. A másik kérdés pedig az, hogy fenn tudnak-e maradni ezek a lapok, tudja-e a magyarság anyagilag támogatni kiadásukat. Eddig is erején felül küzdött a magyarság kultúrájáért s lassan mind kevesebben lesznek, akik áldozni tudnak. Ezrével bocsátják el a köztisztviselőket, sőt az ipari és kereskedelmi vállalatokból is kiszorítják a magyarokat „a sokféle hatalmi nyomás” útján. Hogyan áldozzanak ezek a kultúrára, amikor a megélhetésért kell küzdeniök? Hiszen a *numerus valachicus* ma már minden téren közeledik a *numerus nullus* felé. „A sereg-szemle egy számban és vagyoni erőben folyton vékonyodó értelmiség mellett tizen-nyolc éves kisebbségi múlt után úgy-ahogy két osztályt talál a magyarságból, amely számot, erőt, továbbfejlődési lehetőségeket rejt magában: a mintegy 10–15 %-nyi kézműves, *kisvárosias kisiparosságot* és a 80 %-nyi *falusi földműves lakosságot*. A voltaképeni lényeg, a jövő, tulajdonképpen csak ez a két tökeszegény, főleg kézimunkára utalt osztály, mert a többiek csak roncsaikban maradtak meg.”

Kérdéses, hogy ez a két társadalmi osztály is meddig tud ellenállni a hatalmi nyomásnak. Mert *Anghelescu* már kiadta a jelszót: „Csak akkor vagyunk igazán urai Erdélynek, ha az ipar is a miénk, és nem az idegeneké.” Az ilyen jelszavakat azután csakhamar a tett szokta követni (amint az már be is következett)! Ily körülmények között megérthetjük *Willer József* aggodalmát: „*A mai generáció súlyos helyzeténél is keservesebb gondunk: mi lesz a gyermekeinkkel?*” Mit hoz ezek számára a jövő? Az a jövő, amelynek megalapozása volna a feladata az élet-halál harcát vívó magyar nyelvű oktatásnak.¹

Szalkai Zoltán.

¹ Ismertetésünk főleg a következő cikkek alapján készült: Prokopy Imre: A jugoszláv egyenjogúság elméletben és valóságban (5. sz.); Küzdelem a nemzetkisebbségek nyelvhasználatáért — *Willer József* kamarai beszéde (6. sz.); Szathmáry Lajos: A számok tükrében (8. sz.); Imre Sándor: A nyelvi kisebbségek iskolái (9–10. sz.); Majtényi Szilárd: Harc a Carei-környéki felekezeti iskolák körül (11. sz.); Szilágyi Olivér: A kisebbségi ügyvéd és társadalma (15–16. sz.); Kiss Árpád: Az állami magyar tan nyelvű elemi iskolák és magyar tagozatok (17. sz.); Változás a jugoszláviai magyarság helyzetében (21–22. sz.); A magyar könyvtárügy Szlovénia szlovén székén (23. sz.); A Magyar Párt megnyilatkozása a törvényhozás előtt — *Willer József* beszéde (24. sz.); Jakabffy Elemér: Újabb adatok a jugoszláviai magyarság helyzetváltozásához (24. sz.) valamint az Események, Ítéletek, Románok rólunk és Könyvek szemléje c. rovatok közleményei.

Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny. 1936—37. 6—8. sz.

1. sz. *Bognár Cecília: Szelekció és osztályozás.* Az iskolai szelekció eszköze az osztályozás, amit nem lehet helyettesíteni „osztályozást pótló kiválogatási módszerekkel”, mint pl. a képességvizsgálatok. Nem szolgálja tökéletesen az osztályozás sem a szelektálást, mert kétségtelenül van nevelő és tanulásra serkentő szerepe is, büntető és jutalmazó, fegyelmező és szorgalmat értékelő eszköz is, ami ellentétben áll az objektív szelekció gondolatával. Mivel azonban nehéz volna más megoldást találni, maradnunk kell az osztályozás mellett, csak az fontos, hogy igyekezzünk teljesen objektíven, minden más szemponttól függetlenül osztályozni s csak a ténylegesen elért eredményt vegyük alapul. *Kálmán Ilona: Individuálpaszichológia a középiskolában.* Gyakori panasz, hogy a tanár „nem ért a pszichológiához”, ezért nem tudja megismerni és megérteni tanítványait. A kérdés megítélésénél figyelembe kell venni azt, hogy a tanár „mindig kollektívummal áll szemben” s neki az egyént mint a kollektívumnak a tagját kell tekintenie s ennek a kollektívumnak az érdekeit kell képviselnie. Ebből következik, hogy a „normális” lelkületű tanulóktól eltérő egyéniségekkel szemben sem alkalmazhat különleges eljárásokat s az ilyenekkel szemben legfeljebb négy szemközt léphet fel gyógyító pszichoanalitikusként. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a jó tanár nem törekszik megismerni minden egyes növendékének a lelkületét. *Dr. Petrich Béla: A német irodalom tanítása a hetedik osztályban és a gyakorlatiasság elve.* Napjainkban gyakran hangoztatják, hogy sokkal gyakorlatiasabbnak kellene lennie a modern nyelvek oktatásának. Szerzőnk a hetedik osztályos német irodalomtörténeti anyaggal kapcsolatban mutat rá arra, hogy nem értéktelen a költői művek tárgyalása sem, mert a tanulók erkölcsi és esztétikai nevelését szolgálják. Ezeknek a tárgyalása is állandóan német nyelven folyik, s ha ez a beszélgetés távol is áll a mindennapi élettől, mégis a nyelvkészség fejlesztését szolgálja, amivel elősegíti a köznapi élet nyelvében való beszélgetést is.

7. sz. *Dr. Kósa Kálmán: Neveléspolitikai és szelekció.* Neveléspolitikánk egyik legfőbb problémáját, a szelekció kérdését, elhatározóan állítják középiskolai oktatásunk elé azok a törvények és rendeletek, amelyek feladatát megszabják s amelyek a „középiskolát a kiválogatottak iskolájának megítéző rangjára” emelik. Ez nem jelenti azt, hogy a középiskola antidemokratikus, csak bizonyos társadalmi rétegek számára fenntartott iskola, hanem azt, hogy mindenkor a nemzet szellemi elitjét nevelő intézménynek kell lennie, amiből következik szelektáló hivatása is. A középiskolát feladata arra is kötelezi, hogy tanítási anyagát úgy válogassa meg és csak annyit nyújtson, ami megfelelő egyetemes műveltséghez jutattja tanulóit a nélkül, hogy túlterhelést idézne elő. A túlterhelés miatt szintén gyakran támadják az iskolát. El kell ismernünk, hogy egyik-másik tanár szakmai elfogultságból talán többet követel, mint kellene, de a túlterhelés oka legtöbbször a szülőkben keresendő, akik középiskolába nem való gyermekeiket is oda kényszerítik. Ezeknek a növendékeknek az eltávolítása — a középiskolai oktatás színvonalának a fenntartása érdekében — a szelekció feladata. Ezt a szelektáló munkát iskolapolitikáknak kell támogatnia azáltal, hogy kifejleszti a szakközépiskolák hálózatát, amivel megkönnyíti az itélkező tanár és a szülők helyzetét is. *Dr. Papp Zoltán: A középiskolai szociális nevelés új útjai.* Korunk szociális ellentétei és küzdelmei új feladatokat állítanak a középiskolai szociális nevelés elé. Bár eddig is folyt a középiskolákban szociális nevelés, azt tovább kell fejleszteni addig is, amíg a közgazdasági és társadalmi ismereteket külön nem tanítják. A történelem mellett elsősorban a magyar irodalomtörténet az a tantárgy, amelyet be lehet vonni a helyes szo-

ciológiai szemléletmód kialakításába. Azonkívül az ifjúsági önképzőkörök is bekapcsolhatók a szociális nevelés munkájába, mint azt a miskolci kir. kat. gimnáziumban már meg is valósították, az önképzőkörön belül szervezett társadalomtudományi csoport keretében. *Masszi Ferenc: A középiskolai tanárképzés.* Azt a sokat hangoztatott és nagyon időszerű problémát fejtegeti, hogy középiskolai tanárképzésünkben elsősorban a szaki képzésen van a hangsúly s e mellett „nincs meg vagy nagyon hiányos az emberformáló tanár nevelése.” Nem megfelelő tanárképzésünk mai rendszere s ezen nem segít a tanulmányi idő felemelése sem. A problémát egyedül a tudós- és tanárképzés intézményes szétválasztása oldhatja meg. *Lemle Rezső: A német nyelv tanításának problémái.* Azt tartja a legfontosabb problémának, hogy a mai óraszám és átlagos osztálylétszám mellett hogyan biztosítható a minél tökéletesebb beszédkészség elsajátítása. Ennek érdekében a beszédkészséget kell a nyelvtanítás középpontjába helyezni s a tankönyveket, a tanítandó anyagot és tanítói eljárásainkat is annak a szolgálatába kell állítani.

8. sz. *Dr. Hajdú János: Nevelés a középiskolában.* Azt bizonyítja, hogy középiskoláinkban az ismeretközlés mellett nem szorul háttérbe a nevelés sem, mert a kettő szorosan egybeolvad, a tanár minden lépése, minden cselekedete egyúttal nevelő célzatú is. Az egyes tantárgyak nagy erkölcsnemesítő erejére és nevelő értékére mutat rá, majd azt hangoztatja, hogy nemcsak az oktatás anyaga, hanem maga az iskola is, mint intézmény és mint társas közösség, valamint a különböző körök és egyesületek is nevelő hatással vannak a tanulóra, nem is szólva az osztályfőnöki órákról. *Dr. Marcinkó Ferenc: Irányelvek a német nemzeti-szocialista történettanításban.* A nemzeti szocializmusnak az egész német életet átformáló törekvése lényegében megváltoztatta a nevelés célkitűzéseit is. A vezéri elvnek és a Vezér akaratának kell áthatnia a történettanítást is s annak alapja csak a nemzeti szocialista világnézet lehet. Nem a tárgyilagosság, hanem a német nép érdekeinek a szempontja a döntő kriterium a történettanításban, amelynek „egyik legfontosabb feladata, hogy egyrészt a vezéri elv helyességét, másrészt a fajtisztaságnak a nép életében való rendkívüli jelentőségét igazolja.” Végső célja pedig az, hogy a németiségnek a más fajúakkal szemben való fölényét tudatossá tegye s megerősítse azt a törekvést, hogy ezt a fölényt csak a Vezér irányításával és a fajtisztaság fenntartásával lehet és kell fenntartani. *vitéz Temes Győző: A fegyelmelés mesterfogásai.* Az iskolai fegyelmeknek a tanár lelkületéből, egyéniségéből kell fakadnia, a megjelenéséből, egyéniségéből kisugárzó akaratereőnek kell azt a tanulókból kiváltania. A biztos fellépésnek feltétele az alapos, széleskörű szaktudás, a komolyság és természetesség, amelyek már önmagukban is nagy fegyelmező erőt biztosítanak a tanárnak s lehetővé teszik, hogy minél ritkábban kell külön figyelmeztetéssel fenntartania a rendet. Ezenkívül fontos fegyelmező eszköz maga a tanítás, a tanítói munka értékessége és helyessége s néhány külső tényező is: a tanár hangja, organum és tónus szempontjából egyaránt, az órák pontos kezdése és befejezése, a tanulók figyelőképességének állandó szemmel tartása s az ahhoz való alkalmazkodás.

Szalkai Zoltán.

The Schoolmaster. No. 1442. January 1937. London.

G. H. Green: Teachers do too much.

Ha a gyermekeket szabad idejükben megfigyeljük, sokszor tapasztalhatjuk, hogy nem tudnak mit kezdeni, zavarban vannak, nincs kezdeményezés bennük. Miért? Magunk okoztuk e tehetetlenségüket, túl komolyan vettük a teacher szerepét, túlbuzgóságba estünk mint nevelők. Ezt a hibát már legtöbbször maguk a szülők is

elkövetik. Hozzászoktatták a gyermekeket ahhoz, hogy tőlük függjenek. A nagyoknak ez a felesleges gyámkodása hiúsítja meg sokszor a gyermekek velük született természetes hajlamaiknak, készségeinek kialakulását. Annyira megkötjük őket szabad mozgásukban, hogy szinte pólyában érezhetik magukat, amely akadályozza őket minden öntevékenységükben. Pedig a gyermek feladata az, hogy növekedjék, fejlődjék. Nem szabad minden ilyen önkéntes megmozdulását, akaratosságát haszontalanságnak, vagy tiszteletlenségnek minősíteni. A tehetetlenségre kárhozottatott gyermek nem lehet ideálunk. Az ilyen gyermekek ezt a vezettetést, amelyet már gyermekkorukban megszoktak, elvárják később felnőtt korukban, az egyetemen, sőt az életben is. Az a szülő jár tehát a helyes úton, aki a gyermekeit olyanokká neveli, hogy a szülőket nélkülözni tudják, bármennyire gyönyörűséges is volt számukra a még tehetetlen gyermekek szerető ragaszkodása. A jól végzett nevelő munkának a legértékesebb gyümölcse az a tudat, hogy a gyermekek kifejlesztett képességeik alapján a nevelőtől függetleníthetik magukat és önállóan is boldogulnak.

Journal of Education. No. 811. February 1. 1937. London.

Az angol nevelésügyi társaságok (Educational Associations) 1937. januári konferenciáján Mr. W. Ormsby — Gore, gyarmatügyi államtitkár érdekes előadást tartott a következő címen: *Some educational problems of our Colonial Empire*: Angol nevelési problémák kapcsolatban gyarmatbirodalmunkkal.

Az egységes angol nevelési rendszernek a dominiumokban való alkalmazása nagy nehézségekkel jár. Indiában komplikált nyelvi, faji és vallási körülményekhez kell alkalmazni az angol nevelési koncepciót. Délafrikában új nemzet van kialakulóban, amely két nyelven alapszik, az angol és afrikai nyelven. Ez a körülmény az egységes rendszernek újabb differenciálódását kívánja. Ausztráliában túlteng a centralizáció a közigazgatásban, aminek eredménye a nevelés standardizálása. Kanada nevelési rendszere viszont erősen az amerikai materializmus hatása alá került, amelynek legfőbb ideálja a „boldogulás“ és vagyonszerzés, oly jelszavak, amelyek nem uralhatják a neveléstudományt. Látható mindezekből, hogy a dominiumok és gyarmatok mindegyike más más nevelési ideálokat tart szem előtt és ennek megfelelően más más módszereket alkalmaz. A feladat tehát az, hogy a helyi körülmények figyelembevételével miképpen lehetne egységesíteni az egész birodalomban a nevelés ügyét, megvalósítani az Imperial Educationt.

Pour l'Ère Nouvelle. No. 124. Janvier 1937. Paris.

1. Dr. Henri Wallon: *La méthode des tests et l'étude du caractère*. A tesztek módszerének területe a tehetségvizsgálat. E vizsgálatnak eredménye az egyének lélektani profilja. Ha a vizsgálat eredményeit a csoport egyéb tagjai vizsgálatának eredményeivel összehasonlítjuk, eltéréseket fogunk találni. Az eltérések magyarázata már az egyének jellemének különbözőségeiben van. Felhasználható-e ez a módszer a jellem tanulmányozására? Teljesen azonos képességű egyének azonos helyzetben különbözőképpen cselekedhetnek. Ez eltérésnek az oka a karakter különbözősége.

A karaktervizsgálattal kapcsolatban vannak tesztek, amelyek a mentális élet pszichofiziológiai feltételeire igyekeznek világot vetni különböző megnyilvánulásaikban: gyorsaság, ritmus, a reakciók állandósága vagy változékonysága, a külső vagy belső ingerek iránti fogékonyság különbözősége.

Más tesztek a karakter közvetlenül tapasztalható megnyilvánulásaira irányulnak. (Voelker, Cady, Decroly, Henning, Raubenheimer, Hatshorne) Vannak a kitarásnak és türelemnek, az odaadásnak, önzetlenségnek, hűségnek is tesztjei. Más tesztek a megfigyeltnek erkölcsi felfogását és ítéletét kutatják, miként cselekednének bizonyos

adott körülmények között. Ismét mások a statisztikai adatok segítségét használják fel, melyeknek alapja a megfigyeltnek önmagáról nyújtott tájékoztatása. Woodworth főleg az idegbetegeket vizsgálta a psychoanalízishez hasonló módszer szerint. Jung bizonyos verbális asszociációk útján igyekszik affektív komplexeket találni; természetesen az indukáló szavak által keletkezett asszociációknak teljesen spontánoknak kell lenniök. Pressy viszont úgy jár el, hogy bizonyos szavakra kell a megfigyelt alanynak megnyilatkoznia. Teljes bizonyosságunk nincs arra nézve, hogy a megvizsgált jellemvonások felölelik-e az egyénnek, vagy típusának teljességét (personalité globale.)

A gyermekek tanulmányozásánál a legnagyobb fontossága psychofiziológiai teszteknek van. Ezek már a legfiatalabb korban alkalmazhatók, abban a korban, midőn a reakciókat a gyermek veleszületett hajlamai szabják meg, nem pedig a tapasztalatai. Az erkölcsi ítéletre vonatkozó tesztek viszont erkölcsi ítéletének kialakulását fogják mutatni. A Woodworth és Pressy féle tesztek már reflexióra és introspectiora való képességet igényelnek, amelyek a pubertás előtt nem találhatók fel.

2. *Dr. Carson Ryan: Ce que nous a enseigné la pratique des tests. Mire tanít minket a tesztek alkalmazása.*

1915-ben Baltimoreban a megvizsgált gyermekek közül 166-ot annyira elmaradottnak találtak, hogy őket jövőendő társadalmi életükben független életmód alapítására képteleneknek tartották. 1932-ben a 166 közül 122-őt újra összegyűjthettek és őket újabb vizsgálatnak vetették alá. Ekkor kitűnt, hogy csak 10 volt közülük tényleg a jelzett szomorú helyzetben. Ez azt mutatja, hogy a tesztek alapján elvesztettnek hitt egyének gondos nevelése, testi-lelki szükségleteinek felkarolása (játéster, könyvtár) megjavítja testi és lelki egészségüket és így ők is hasznos polgáraivá válhatnak a társadalomnak.

3. *Dr. Philip Vernon: Quelques causes d'erreurs en matière de tests mentaux. A tehetséget vizsgáló tesztek fogyatékosságának okai.*

A gyermek értelmiségi hányadosa (quotient intellectuel) az ő veleszületett intelligenciájának nem abszolút mértéke. Nem oly állandó és változatlan, mint szeméinek színe. A gyermek intelligenciája semmiesetre sem mutatja a testi fejlettségének szilárd pontosságát. Egy újabb vizsgálat alkalmával 15–20 ponttal is változhat ez az értelmességi hányados, mert a gyermek esetleg megszabadult már egy előző lelkiállapot gátlásaitól, vagy esetleg az eljárás külső körülményeit változtattuk meg. Sokszor a követendő eljárás és a gyermek feleleteinek az elbírálása többé kevésbé szubjektívek. A kellő gyakorlattal nem bíró vizsgálók könnyen hibás következtetéseket vonnak le, esetleg külső, a tesztek kísérő körülmények is befolyásolhatják őket, pl. a gyermek szimpatikus vagy nem szimpatikus volta stb. A quotient intellectuel különben sem mutathatja a gyermek veleszületett intelligenciáját, szemben a nevelés útján szerzett képességekkel, mert soha sem mérhetjük pusztán a veleszületett tehetséget önmagában. Nem sikerült még olyan kutató eljárást találni, amely egyformán alkalmazható volna mindenkire. Kerülni kell azokat, amelyek bizonyos megfigyeltekre előnyösebbek, mint másokra. Az is kétségtelen, hogy kedvező életkörülmények 5–10 fokkal magasabb értelmiségi hányadost eredményezhetnek, míg ezzel szemben a nyomorúságban szűkölködők quotient intellectuelje a valóságnál kedvezőtlenebb képet mutathat. A karaktervizsgáló teszteknek is megvannak a maguk házai. Nem szabad teljesen megbízni a fiziognómia nyújtotta vonásokban. Az arc, vagy a testalkat kifejezhet erőt vagy gyengeséget, félelmet vagy önbizalmat, de a kék szem azért nem jelent mindig ártatlanságot, a vörös haj állhatatlanságot, a kis

fej fogyatékos értelmet. Helytelen lenne e téren az általánosítás. A chirológia, a phrenológia hasonló fogyatékoságban szenved. Óvatosságra int az a körülmény is, hogy könnyen illuzióknak eshetünk áldozatul; bizonyos jellemvonások oly élénken hatnak reánk, hogy valósággal deformálják a képet, amelyet magunknak a gyermekről alkotunk.

Education. No. 21. Janvier 1937. Paris.

1. *J. Viollet: Education de la justice.* Az igazságosság mások jogainak elismerését jelenti. Ott valósítható meg tehát legjobban, ahol a családban több gyermek van. Az igazságosság gyakorlását kezdetben a szülői kényszer alatt végzik a gyermekek, de sokszor erre egymást is kényszerítik. A gyermekek maguk is elítélik az igazságtalan szellemet, erőszakos akaratot, hazugságot stb. Az egyetlen gyermek esetében azonban az igazságosságra való nevelés nehézségekbe ütközik. A szülők jogai és kötelességei teljesen eltérőek lévén a gyermekétől, az egyetlen gyermek nem ismerheti meg másoknak a jogait. Önzésének követelményeit könnyen jognak értelmezi. A nevelőnek feladata nem az, hogy a gyermekre rákényszerítse az igazságérzetet, hanem, hogy azt magával fedeztesse fel és szerettesse meg. A gyermeknek meg kell értenie, hogy az egyéni szabadság, ha nincs ellenőrzés alatt, könnyen visszaél jogaival. Helyes dolog a gyermeket elnézésre és megbocsátásra is rászoktatni, hogy mások igazságtalanságát képes legyen elviselni. Az egyéni jog tisztelete elvezeti majd a kollektív igazság megismeréséhez.

2. *Odyle du Gué-Bourelly: Disciplinons les gestes et le langage de nos enfants.*

A mozdulat ösztönszerű megnyilvánulása az életnek. A mozgásnak azonban egyfelmeztetnek kell lennie, a legegyszerűbb járástól kezdve a legművészibb táncig. Az ilyen mozgás az erőnek és egészségnek fontos tényezője. A ritmikus tornák kitűnő nevelő hatásúak. Fizikai szempontból a test határozott és hajlékony tartását, a mozdulatok összhangját eredményezik, erkölcsileg viszont a feszült figyelmet a feljebbvalóval, mint tekintéllyel szemben, a készséget egy parancs végrehajtására, végül igaz gyönyörűséget egy szép műveletnek végrehajtásában. Az akarat megfeszítése a feladat elvégzésében a tökéletesség maximumát akarja elérni. Így születik meg a feyelemben való szabadság érzése. Ez a legfőbb szépség. A gyermekek beszédének nevelése is fegyelmeztetést igényel. Sokat vétének a szavak ellen; megfosztják azokat legsajátosabb izüktől, erejüktől. Az újságírás, hirdetések és reklámok sokszor pongyola stílusa, elterjedt argot kifejezések veszélyeztetik a francia nyelv szépségét. Mi e szomorú jelenségek orvoslása? 1. A szülők állandó példája. Gondosan kerülniök kell még a mindennapi életben is minden nyelv elleni vétséget. 2. A gyermek olvasmányainak felülvizsgálása: a sok olcsó regény kiküszöbölendő. 3. Mondassuk el a gyermekekkel naponta gondos formában élményeiket. 4. Keltsük életre a gyermek-levelezéseket.

3. *A Ferrière: L'Ecole active et la préparation des éducateurs.*

A cselekvő iskola elindult hódító útjára. Különösen a pszichológusok és a filozófusok között van sok barátja, akik az egyéniséget tiszteletben tartják. Ez a nevelési irány arra törekszik, hogy elősegítse az ösztönös törekvések és hajlamok differenciálódását és koncentrációját, továbbá, hogy alkalmat adjon a gyermeknek arra, hogy a kortársaival és környezetével való érintkezés útján fedezze fel önmagát. Módszerei között szerepel: standardizált egyéni munka (plan à suivre), organizált kollektív munka (centre d'intérêt), szabad egyéni munka (az uralkodó egyéni hajlamoknak kialakítása), szabad kollektív munka (alkalmi tevékenykedés és self-government). Sok idő kell, amíg az ily rendszerű iskolának megfelelő tanítói rend állhat rendelkezésre.

kezésére. Minden tanító egyéniség. Egységes és előre megállapított munkatervnek elvégzésével nem lehet mechanikusan kiképezni. A cselekvő iskola gondolatát legjobban Délamerika értette meg. Európában a régi hagyományokhoz való ragaszkodás még komoly akadályokat jelent. Délamerikában a tanítóképző a legfontosabb iskola, melyben a cselekvő iskola módszerei érvényesülnek. A cselekvő iskolák igazolására felemlíti a cikk Winnetku (Usa) és Agno (Svájc) cselekvő iskoláit, melyeknek növénydekei az új módszerrel 15—23 percentig terjedő időmegtakarítással értek el a régi rendszerű iskolákkal teljesen azonos eredményt. Törökország, Mexiko, Chile bevezették a cselekvő iskolát, de azokban az államokban is, amelyek hivatalosan a régi hagyományokhoz maradtak hűvek, találunk számtalan cselekvő iskolát.

4. E. Abel: *Qu 'est-ce qu 'une éducation nouvelle?*

Az éducation nouvelle nevelési rendszer, melynek alapelve: az iskola van a gyermekért és nem fordítva. (Piaget, Wallon, Decroly, Dewey). Az „új iskola” elvei a következők: 1. A nevelést a gyermek természetéhez kell szabni. Ez nélkülözhetetlenné teszi a gyermek természetének alapos ismeretét. 2. A gyermek spontán jóságában való hit. Lehetővé kell tenni természetének teljes kifejlését. 3. A gyermek nem tekinthető úgy mint egy miniature felnőtt, felnőtt kicsiben. 4. Az értelmi nevelés legfőbb célja a kritikai érzés fejlesztése. 5. A nevelés fontosabb mint az oktatás. Férfiakat, határozott egyéniségeket, erős jellemeket kell nevelnünk, nem pedig ismeretek tömegével telerömött élő lexikonokat. 6. Derűssé kell tenni a nevelést, hogy a gyermek állandóan öröm és nyugalom légkörében legyen. Ez az education nouvelle-nek ideális programja. Ennek megvalósítása valóságos pedagógiai forradalmat jelentene. Nem is valószínű, hogy teljesen, elsősorban anyagi okokból, mert ez a meglévő iskolák újjászervezését jelentené, új és sokkal nagyobb számban alkalmazott megfelelő képzettségű tanítókat igényelne. Ezt az iskolát egyelőre pedagógiai kísérletek laboratóriumának tekinthetjük, melyben az általános nevelésügyi újjászervezések megvalósítása előtt fontos kísérletek történnek. A már működő iskolák lelkes tanárai munkájával szép eredményeket érnek el.

5. Laurent Brégon: *L 'école et la vie.*

Az iskolának meg van a hivatása: előkészíteni a gyermeket jövő életére. Az iskola és az élet között azonban nagy szakadék tátong. Ez megnehezíti az iskola munkáját. Két életfelfogás áll itt szemben egymással. Az élet raffinált szórakozásai, az utca kísértései, a könnyű és demoralizáló olvasmányok egész skálája, a mozi, a rádió veszik körül a gyermeket, mihelyt kilép az iskolából. A jelszó mindenütt könnyen és jól élni, pénzt szerezni, minden eszközzel érvényesülni. Ily ideálok után sietnek oktatlan törekvésükben a tapasztalatlan fiatalok. Az iskola az élet jelenségeivel szemben teljesen ellenkező tanokat hirdet. Ideálja a régiek óta nem változott. Az önzetlen erőfeszítés értékét és az ideálok felsőbbrendűségét tanítja változtatlanul. Az iskola és az élet világfelfogása között megnyilvánuló diszharmonia nagy befolyással van a gyermekre. Az egyik közömbössé válik tanulmányaival szemben, a másik elsiet a kötelezettségeinek végzését, kontármunkát végez, ismét mások az iskolában még csak tanulnak valamit, de odahaza semmit. Hogyan segíthetünk e bajokon? Az életet meg nem változtathatjuk, de az iskola kell, hogy hű maradjon a humanista szellemhez, kell hogy hite a magasabbrendű művelődés tiszta eszményeiben megmaradjon. Mindazonáltal a jó tanár a múlt értékes hagyományait igyekezzék hozzásimítani a modern idők fejlődő szelleméhez. Az iskola és az élet közötti nagyobb összhang megteremtésén a szülők is közreműködhetnek. Vigyázniuk kell gyermekeik erkölcsi egészségére. Kísérjék figyelemmel és szabályozzák észszerűen munkájukat, mérsékeljék a gyermekeiknek engedélyezett szórakozásokat.

Dr. Németh Sándor.

VEGYESEK

Az osztrák tanítóképzés reformja. Évekig tartó megbeszélések, tanácskozások és a legkülönbözőbb tanítóegyesületek és érdekeltségeknek évtizedes munkája után végre megjelent az új törvény az osztrák tanítóképzésről. Értethető, hogy a tanítóság a legnagyobb érdeklődéssel várta és fogadta, sőt a lakosság szélesebb köreiben is fölfigyeltek már a régóta tárgyalt fontos kérdés ügyére és megoldására.

Voltak, akik az eddigi tanítóképzőt akarták tovább fejleszteni, úgy, hogy minősítő érték tekintetében kivívják egyenjogúsítását. Mások valami új tanítói főiskolára gondoltak és végül — talán a legtöbben, nevezetesen a tanítóság, illetve egyesületeik — olyan törvényt sürgettek, amely a középiskolai érettségire építve az egyetemre helyezi át a tanítóképzést.

Ezeket a törekvéseket és különféle nézeteket nem lehetett összeegyeztetni, a pénzügyi nehézségeket nem tekintve már csak azért sem, mert politikai, szociális és világnézeti megfontolások húzódtak meg mögöttük. Mindazonáltal elmondhatjuk, hogy a tervek és kívánások minimuma benne van a törvényben. Osztrák részről hangoztatják, hogy — ha sajnálatos is a kívánalmak százszázalékos megvalósításának hiánya — a legnehezebb körülmények között hozta a Bundestag, a szerves fejlődésnek pedig megfelel; a sőtétbeugrás terén kellemetlen tapasztalatai vannak az osztrák államnak éppen az úgynevezett nagyvonalú reformokkal.

Lényeges különbségek az új és a régi törvény között a következők:

A „tanítóképző” neve ezentúl „Lehrerakademie”. A tanulmányi idő hat év, eddig négy volt.

Új tanulmányi tárgyakat vettek föl; nevezetesen kötelező tárgy a *latin*, a női tanítói akadémiákon pedig a „Haus-

wirtschaft” (háztartás) is. Igen fontos újítása a pedagógiának, mint tantárgynak, kimélyítése és kiszélesítése annak differenciálódásával, amennyiben következő tudományait, ill. segédtudományait adják elő: a) bevezetés a filozófiába, b) pedagógiai lélektan, c) az ifjú lélek ismerete (Jugendkunde), d) iskolai higiénia, e) iskolajog (Schulrechtskunde) s egészen új nevelési utat ír elő a 6. §. az u. n. „közösségi nevelés formája” révén.

A tanítói akadémia tanári karától főiskolai képesítést követel, a tanulók pedig a 6. év végeztével „érettségi és tanítói képesítőbizonyítványt” kapnak, míg eddig két évi gyakorlati működés után mehettek képesítő vizsgálatra és csak a vizsga sikeres letétele után véglegesíthették őket állásukban.

Végül fontos újítás az, hogy a tanítói akadémiáról az egyetem filozófiai karára iratkozhatnak az érettségi és tanítói képesítő bizonyítvánnyal, amiről a miniszter rendeletben külön intézkedik.

A 22 paragrafusból álló törvényt, amely 1937. június 1-én lép életbe, még az alábbiakban ismertetem röviden.

A tanítói akadémia feladata olyan tanítónemzedék nevelése, amely vallás-erkölcsösen, hazafiasan, szociálisan és a „néphez hűen” (volkstreu) gondolkodik, érez és cselekszik. Ugyanitt hangoztatja, mint az akadémia célját, az általános műveltségnek és a szaktudásnak megszerzését; az első négy évfolyam főleg az előbbinek, a két utolsó év pedig kiváltképpen az utóbbinak elsajátítására szolgál.

A haza, a szülőföld ismerete igen fontos és széleskörű anyaga a tárgyi tudásnak is; az 5. és 6. évben a történelem, földrajz, természetrajz, fizika és kémia helyét a szülőföld és haza történetének, az alkotmánytannak, a hazai természetrajznak és művelődés is-

mértetének (Kulturkunde) összegező ismeretét foglalta el.

Erősen kidomborodik és érvényesül az új törvényben az ifjúság osztrák katonai nevelése, a testnevelés katonai előképzést nyújt. (Turnen, einschlieslich der vormilitärischen Ausbildung), de ezt a katonai kiképzést a többi tantárgyakkal is szolgálniok kell, amennyiben ilyen szempontból egyáltalán szám-ba vehetők.

A latin nyelven kívül, ha kellő számú tanuló jelentkezik, egy élő nyelvet is kell előadni, mint nem kötelező tantárgyat.

A latin nyelv bevezetése igen fontos, mert annak ismeretében a törekvő és tehetséges tanulók részére nagy lehetőségek nyílnak, a tanítói oklevélnek az az egyenjogúsítása pedig, hogy az az egyetem bölcsészeti karára iratkozhatnak, egyenesen szűkséggé tette a kötelező tárgyak közé való fölvételét.

Rövid tanfolyamok rendezésével a tanítók nevelői és oktatói tudását és készségét akarja gyarapítani; ilyenek: az abnormis gyermekek nevelése és oktatása, a gyermekotthonok és óvodák szervezése, az ifjúság gondozás és pályaválasztási tanácsadás alapelvei és még néhány.

Erősen gyakorlati irányba vág a törvény azzal az intézkedésével, hogy a Landesschulbehörde (tartományi tanügyi hatóság) előterjesztésére kötelező tárgyként lehet tanítani a mező- és erdőgazdaságot.

Meglepő, hogy a tanítói akadémia első évfolyamára az új törvény szerint föl lehet venni az elemi iskola VIII. osztályáról (VIII. Schulstufe), bár a fölvételt általában szelekciós fölvételi vizsga (Ausleseprüfung) előzi meg, amely a tudást, tehetséget és a zenei hallást egyaránt mérlegeli. Bármint vélekedjék valaki, állíthatom, hogy sem nálunk, sem Ausztriában az elemi iskola VIII. osztályát végzett tanuló ké-

szültsége általában nem mérkőzhetik a polgári iskola vagy gimnázium IV. osztályát végzett tanuló készségével. Ezt a hiánykülönbséget az osztrák tanítói akadémia kerülő tanulóinak éreznie kell tanulmányai folyamán.

Különbben ez a hatév-folyamú tanítóképző alkalmas arra, hogy szélesebb látókört adhasson, mint a mi ötévfolyamú képzőnk, amely szintén hatév-folyamúnak készült.

A törvény hangoztatja és parancsólólag előírja, hogy az érettségi és tanítói képesítő vizsgának tudományos és iskolagyakorlati szempontból szigorúnak kell lennie. A tanulók száma évfolyamonként 40 lehet.

A törvény minden föltétellel és korlátozás nélkül elismeri a törvényesen bevett egyházak és vallások tanítóképzőinek nyilvánossági jogát.

Polány István

A német tanári pálya ma. Rust, német birodalmi nevelésügyi miniszter, 1935 október havában elrendelte, hogy 1936 októberétől kezdődően minden középiskolai tanári pályára készülő tartozik egy teljes évet tanítóképző főiskolán hallgatni. Így azután a 10 poroszt ilyen főiskolán a jelzett időben 400 jelöltet vettek fel ezzel a céllal. Ez a tény döntő jelentőségű a német tanárképzés történetében és jövőjére nézve. Gyökerestől megváltoztatta az eddigi rendszert. Az új rendelkezés és szabályozás ugyanis azt jelenti, hogy ettől kezdve csak az léphet a tanári pályára, jobban mondva, csak az készülhet a tanári pályára, akit a népközség, tehát az állam felelős tényezői erre felengednek, illetve felvesznek. Ennek következtében egyrészt az alkalmatlannak vélt jelentkezőket idejében visszatartják és másfelé irányítják, másrészt a tanári pályára lépők túltermelését kiküszöbölik. Ennek a rendszernek bevezetésénél harmadszor az a célkitűzés lebegett a vezetők előtt, hogy a tanári pályán nem

tudósokat akarnak foglalkoztatni, hanem ifjúságnevelőket. Ezért tartották szükségesnek, hogy a tanárjelöltek egy közös évfolyamot tanuljanak együtt a leendő tanítókkal. Mielőtt a tudományos, a művészeti, a rajz és énektanár tulajdonképeni szakmai kiképzésbe kezd, elsősorban tájékozódnia kell a tanítói hivatás felől. Látnia, tapasztalnia, átélnie kell a tanítói pályát és tisztáznia kell magában és mások előtt, hogy alkalmas-e erre a pályára, vagy nem, mert ha nem, akkor arról le kell tennie. Eddig ugyanis az volt a szokás, hogy a középiskolai tanuló megszeretett egy, vagy két tantárgyat és annak alapján határozta el az illető szakmákra való tanári kiképeztetését. Csak a gyakorló évben és a pedagógiai vizsgán tűnt ki sokszor azután, hogy az illető esetleg nem alkalmas a tanári pályára. Előfordult nem egyszer, hogy csak az iskolába kerülve látták be, hogy nevelésre és tanításra nem születtek, mert nem pedagógusok, hanem tudósok. Lehet valaki jó nyelvész, történész, matematikus, a nélkül, hogy egyúttal jó nevelő és tanár volna. A tudományos tehetség megköveteléséről az új rendszer sem mond le, de megkívánja a nevelői tehetséget is, mert az a felfogása, hogy az iskola csak egy része a népnevelés egész rendjének és a tanári hivatásnak is annak szolgálatában kell állnia, ha károsodását el akarják kerülni. Ennek az elrendelt közös évnél tanulmányi anyaga ezért a nemzetnevelés politikai-pedagógiai részét a tanárjelölt belső élményévé akarja tenni. Kötelező tárgyak: neveléstudomány, ifjúságtan és jellemtan, örökléstan és fajelmélet. Mindez világnézeti és nemzetpolitikai alapon. A tanárjelölt mindezt gyakorlatilag is átéli az iskolateremben, a bajtársi egyesületben, a politikai szervezetben, a munkatáborban, a településekre utazás közben. Be kell állania jövődi hivatási életébe. Iskolai tanítást kell látogatnia,

tanítási gyakorlatokat végeznie, módszertani előadásokat hallgatnia és mintatanításokat végeznie. E közben megállapíthatja, hogy rendelkezik-e kiválasztott hivatásához szükséges szellemi és lelki képességekkel és tehetségekkel. De a döntés még így sincs az egyes jelölt kezébe letéve, hogy tanári kiképzésben részesülhet-e a két félévi tanítóképző főiskolai felméleti és gyakorlati tanulmány után. A népközség vezetősege dönt ismét a felől, hogy ezen pedagógiai alapvetés és több hetes gyakorlati működés után szakmai egyetemi kiképzésre bocsátják-e? A tanítóképző főiskola tanári karának javaslatától is függővé van téve ez a továbbképzésre való felvétel.

A tanítóképző főiskolára tanárjelölti minőségben való felvétel eldöntésénél figyelembe veszik, hogy a jelentkező a nemzetpolitikai középiskolai szervezetekben vált be, hogy kötelező munkaszolgálati évét miképpen abszolválta, hogy a felvételhez szükséges sportvizsgát sikerrel állotta-e meg, mert a leendő tanártól megkívánják, hogy szellemileg, politikailag, egészségre, érzületileg hivatási munkára alkalmas legyen. (Bár a kisebb testi fogyatékoság nem kizáró ok, ha egyébként jellemileg megfelelő!) A folyamodónak végül három tantárgyat kell megjelölnie, amelyekben az egyetemen magát kiképeztetni szeretné és ezek közül az egyik tárgyat főtárgynak kell minősítenie. A tárgycsoportosítás azonban kötelezőleg szabályozva van a következőképpen: 1. Német, történet, földrajz, biológia; 2. angol francia, latin, görög, német, történet; 3. tiszta matematika, alkalmazott matematika, fizika, vegytan, biológia, földrajz. Minden csoportban az egyik tárgy helyett testnevelés is választható.

Az egyetemi tudományos tanárképzés ideje 8 félévre van tervezve, de sem ez, sem a gyakorlati kiképzés (1–2 év)

még nincs véglegesen eldöntve.

Most még csak néhány szóval vázolni akarjuk a jelenleg tanári pályára lépők jövő kilátásait. A porosz középiskolai tanárság túlörregedett. 1940-től kezdve évenként körülbelül 400 tanárt, 1945-től kezdve évente körülbelül 600—700 tanárt kell majd nyugdíjazni betöltött szolgálati idő után. Ma tehát szinte aggodalommal nézhetnek az elé az idő elé, vajon lesz-e elegendő utánpótlási erő majd akkor. Az új rendszer szerint a tanárképzés a munkatábori és katonai szolgálattal együtt 8—9 évig fog tartani. Aki tehát ez évben fog tanári pályára lépni, körülbelül 1945—1946-ban lesz kész tanulmányaival. Mivel pedig akkor körülbelül 600—700 üresedés lesz, sőt annál több, ha a halálzási és más okokat is figyelembe vesszük, nem lesz majd elegendő folyamodó, mert Poroszországban például 1937-ben csak 400 középiskolai utolsó évfolyambeli tanuló jelentette be a pályaválasztási kérdőközlésnél, hogy a tanári pályára szeretne lépni. De ha az utolsóelőtti középiskolai osztályból is jelentkezik még 400, azok elhelyezése sem ütköznék nagyobb nehézségekbe. Igaz, hogy ma körülbelül 6000 állásnélküli, óraadó, helyettes, stb. tanár vár kinevezésre, de ezek 10 év alatt bizonyára vagy elhelyezkednek a tanári pályán, vagy más pályára lépnek. Legfeljebb arról lehet szó, hogy a német középiskolák száma időközben meg fog csappanni, vagy pedig az egész középiskolai szervezet gyökerében és egész lényében meg fog változni! (Kölnische Volkszeitung.)

Dr. Bittenbinder Miklós.

New Yorkban egymillió százezer (1.100.000) tanulót oktatnak. Ehhez 700 iskolára és több, mint 38.000 tanerőre van szükség. Az iskolák közül 648 elemi, 43 középiskola és 6 ipariskola. A gyermekek rendszerint öt és fél éves korukban óvodába járnak; hat éves korukban lépnek az első osztályba. Nyolc évig

járnak elemibe, négyig középiskolába és négy évig „College“-ba. A város ingyen ad könyveket és íróeszközöket. Mindegyik iskolának pénzsegélye van a gyermekek számának megfelelően. Az összeget az iskola vezetője szükség szerint használhatja fel. A bevásárlásokat azonban csakis a város által előírt jegyzék szerint végezhetik. Néhány évvel ezelőtt új iskolákat alapítottak, amelyekben csak 6 évig tart a tanítás, aminek elvégzése után a gyermekek a Junior High School-ba (alközépiskola féle) léphetnek. Itt 3 évig vannak, majd a középiskola 2. osztályába lépnek. Rendszerük tehát 8-4-4ről 6-3-3-4-re változott. A legjobb tanulók az említett iskolafaj 3. évét 2 év alatt végezhetik el.

Ezen új iskolatípusnak céljai a következők: először is egyesíteni a hasonló, illetve egykorúakat a legnehezebb években; másodsor megállapítani, hogy a középiskolának melyik ágát látogassák a tanulók. A mai napig ez a másodlagos cél nem valósult jól meg, mert hiányzanak a különböző gépek és eszközök s a beszerzésükhöz szükséges pénzösszeg.

Egy-egy középiskola felépítésének végleges költsége 3.550.000 dollár, az alközépiskoláé pedig mindössze egy millió dollár. Ezen iskolatípusban a tanerők is kevésbé vannak dotálva.

Vannak a középiskolák között olyanok, amelyeknek célja azoknak oktatása, akik a Collegekbe akarnak menni.

Vannak kereskedelmi és ipariskolák is. Az átmenet az egyik iskolából a másikba nagyon meg van könnyítve.

Egy héten csak 5 napig oktatnak. Az elemi iskolában 9-órától 3-ig tart az oktatás. Közben egy óra áll rendelkezésre 12 és 1 óra közt a löncs (lunch) számára. Az alközépiskolákban is csak öt órát oktatnak. Mivel minden iskolaépületben majdnem kétszerannyi tanuló van, mint ülőhely, szükséges, hogy a tanítási órák minden esetben különbözők legyenek.

Ezen iskolákban rendszerint 8 órákor kezdődik a tanítás és 6-ig tart. A felnőttek számára, akiknek nem sikerült végzettséget szerzeniök, esti tanfolyamok állnak rendelkezésre, természetesen teljesen ingyen. Az esti Collegek azonban nem ingyenesek, de a költségek, rendkívül mérsékeltek.

Az iskola kötelezettség 17 éves korig tart, amely igen sok gondot és súlyos problémát okoz főleg olyan szülőknél, akik nem akarják taníttatni gyermekeiket, hanem dolgozni szeretnék küldeni őket. A törvény szerint tilos munkára fogni olyan ifjakat, akiknek az iskola nem adott felhatalmazást erre. Az iskola pedig csak 17 évet betöltötteknek ad engedélyt. 1936-ban New-York iskolái 16.492.581.796 dollárt jövedelmeztek. Ebből a tanerők több, mint 107 millió dollárt kaptak. g. a.

Számok Budapest műveltségéről.
A hat éven felüli analfabéták számának alakulása az utolsó 50 év alatt a következő: 1880-ban 23.6 %, 1890-ben 18.3 %, 1900-ban 12.3 %, 1910-ben 7.5 %, 1920-ban 5.3 %, és 1930-ban 3.3 %. 1880-ban tehát Budapest lakosságának csaknem a negyedrésze írástudatlan s habár 50 év alatt óriási (20.3 %) a fejlődés, számuk aránylag még ma is elég magas. Érdekesek a nemek és korcsoportok szerint összeállított adatok is. 1930-ban a hat éven felüli férfilakosság 1.76 %-a analfabéta, a nők közül pedig 4.63 %, tehát 2.87 %-kal nagyobb a női analfabéták arányszáma. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy Budapesten csaknem 88000-rel több a hat éven felüli női lakosság. Korcsoportok szerint — mint az természetes is — legtöbb az írástudatlan a 6-11 éves és a 60 éven felüli csoportban, legkevesebb a 12-19 éves kategóriában. A nők között minden korcsoportban több az analfabéta s ez a különbség annál nagyobb, minél idősebb korosztályok adatait hasonlítjuk össze. 1930-ban pl. a 6-11 éves

csoportban a férfiak közül 4.70 %, a nők közül 5.46 % analfabéta, 60 éven felül pedig 5.33, illetőleg 16.11 % az arány.

A hat éven felüli lakosság műveltségét a következő számok illusztrálják: analfabéta 3.3 %; csak ír és olvas 9.0 %; 4 elemi végzett 23.8 %, 6 elemi 29.9 %; 4 középiskolát végzett 17.4 %, 6 középiskolát 3.8 %, 8 középiskolát 8.8 %; főiskolai végzettségű 4.00 %. Budapest lakosságának tehát pontosan 66 %-a még a középiskolaig sem jutott el. A középiskolát végzettségű statisztikájából az tűnik ki, hogy 1910 és 1920 között emelkedett a 4 és 6 osztályt végzettek, csökkent az érettségizettek száma, ami valószínűleg a háborús viszonyok következménye. 1920 és 1930 között viszont a 4 és 8 középiskolát végzettek száma emelkedett, és a 6 osztályt végzettké csökkent, egyrészt annak bizonyítékeként, hogy a 6 középiskola semmivel sem képesít többre mint a 4 osztály, másrészt az alsóbb társadalmi rétegek — mint azt több középiskola értesítőjében is olvashatjuk a tanulmányi eredmény hanyatlásának az indoklásául — felfelé való törekvése következtében. (A székesfőváros multja és jelene számokban c. műből. Statisztikai Közlemények 87. kötet 1. szám.)

sz. z.

A budapesti polgári iskolák szülői értekezletei az 1935/36.-i tanévben. A Mester utcai irányító polg. fiú- és leányiskolát két iskolának véve, és az Álmosvezér téri polg. fiú- és leányiskolát csak a leányiskolák közé számítva a 24 fiú, ill. (28 leány) iskola összesen 79 (99) szülői értekezletet tartott, melyek közül egy rendszerint a szabadság és fegyelem kérdését tárgyalva, az Anyák napjával és a Gyermekhéttel volt kapcsolatos. 101 (122) előadás hangzott el és volt 14 (22) u. n. „osztályértekezlet,” melyet az osztályfőnökök az osztályukba járó gyerekek szüleivel tartottak meg. A szülői érte-

kezetek ez utóbbi formájáról valamennyi értesítő elismeréssel szól, és valamennyi értesítő eredményesebbnek tartja, mint az u. n. közös értekezleteket, mert „az otthon és az iskola között is sokkal bensőségesebb kapcsolatot lehet létrehozni...”

A közös értekezletek közül 2 (2)-n csak a IV., 2 -n csak az I., 1.-n csak a III.-IV. osztályosok és 2-n csak a katolikus tanulók szülei voltak jelen. Az osztályfőnöki értekezletek közül 2 (2) volt olyan, melyet „közös” értekező elvont meg. Ez utóbbi megoldás talán a leghelyesebb, mert egyesíti mind a kétfajta értekező előnyeit, feltéve, hogy nem tart túl hosszú ideig.

Osztályértekező 10 (13) iskolában volt, tehát a fiúiskolák 41,6, a leányiskolák 46,4 %-a már a gyakorlatba is átvitte ezt az újítást.

4 (6) iskola 12 (11) gyűlésén 3069 (1475) szülő vett részt. Egy értesítő csak annyit közöl, hogy a szülők 80 %-a volt jelen. Még kevésbé pontos a „tanterem zsúfolásig megtelt” és a „szülők nagy számmal voltak jelen” megjelölés. Általában a szülők 46,7 (42,1) %-a vett részt a gyűléseken. 5 (3) iskolában csak 2, 1 (1) iskolában pedig 6 értekező volt. Egy iskolára 3,2 (3,5) értekező és 4,2 (4,3) előadás jut.

Csak 3 (2) értesítő adja a téma kifejtésének vázlatzerű menetét, vagy közli az eredményt rövid összefoglalásban; 5 (8) egy-egy mondatban, 5 (4) pedig 2-3 mondatban vezeti be az értesítőnek ezt a kétségtelenül fontos részét.

A témák megosztásáról némi tájékoztatást nyújtanak az előadások tárgyára és számukra vonatkozó következő adatok:

1. Az iskola és család közös problémái 16 (8). 2. A családi nevelés (szülő és gyermek) problémái 9 (8). 3. Egyéb nevelési kérdések 25 (35). 4. Orvosi-, egészségügyi téma és sport 22 (20). 5. Ismertetés (pl. intézmény) 9 (18). 6.

A pályaválasztás kérdése 14 (24) 7. Egyéb témák 8 (9). 8. A téma megjelölése nem pontos, vagy hiányzik 12 (22).

18 (17) iskola 21 (23) előadását az iskola orvosa tartotta (az összes előadások 16,9 %-át.) Leggyakrabban általános egészségvédelmi kérdésekről van szó. Ismertetik az iskolaorvosi intézményt, az ideges gyermek betegségeit, a fertőző, meghűléses és pusztító népbetegségeket, szívbetegségeket, az iskola és egészség problémáját, a helyes és célszerű táplálkozás és ruházatkódás kérdését és megvitattak „orvos-pedagógiai” problémákat. Nem helyeselték az ilyen téma-megjelölések: „Az év végén... iskolaorvos előadásával kapcsolatban tartottunk megbeszélést a szülőkkel.” (Miről?)

Igen fontos, hogy „az iskola belső életéről”, „a polgári iskola rendjéről, rendszabályairól” is alaposabban tájékoztassuk a szülőket. Különösen az első osztályba járó tanulók szüleivel kell megismertetni a „Rendtartás szabályait”, „azokat az intézményeket, amelyeket a főváros vezetősége a tanulók érdekében létesített”, „azokat az országos és fővárosi intézményeket, melyek a családnak a gyermeknevelésben segélyre lehetnek”, „a tandíj-szabályzat szociális szempontjait és a félévi értesítő célját és szerepét”. A Mester utcai irányító polgári iskola értesítője közli is az utóbbi megbeszélés „főszempontjait”.

„1. A tanárokat az osztályozásnál a feltétlen igazságosság vezeti. Az osztályozás nemcsak az elért eredményhez igazodik, hanem éppen az igazságosság miatt, figyelembe veszi a tanuló tehetségeit, terheltségét, a gátló körülményeket, a tanuláshoz akadályait, a tanulásban megnyilvánuló jóakaratot, szorgalmat. Helytelen dolog az osztályzatok összehasonlítása a szülők részéről, mert nem ismerhetik az indokokat, amelyek tanárt vezették... stb.

2. „A szülők tennivalói az osztályozás

után. . .” Mintául szolgálhat ez a rövid szemelvény arra is, hogy miként kell a szülői értekezletek témáit röviden ismertetni.

Feltétlenül helyesnek kell tartanunk azt a törekvést, mely a szülőket az új idők oktatási szellemével és módszerével akarja megismertetni. „A ma polgári iskolája”, „A munkaiskola és a szülői ház”, „Új tanítási módszer a modern iskolában” c. előadások bizonyára sok félreértés megelőzéséhez segítettek a szülőket. Sőt az egyik iskola „A fizika tanítása a mai iskolában” címen bemutató tanítást tartott a szülők részére. Az érdeklődésre jellemző, hogy ezen az előadáson 482 szülő vett részt, ami a beírt tanulók 118·4%-ának felel meg! (Ugyanebben az iskolában) — V., Pannonia-utca — az ezt követő értekezleten 600 szülő (140 %) jelent meg, holott az átlagos látogatottság fiúiskolákban csak 40·7 %!).

Természetes, hogy a család és iskola együttműködésének problémája majdnem minden értekezleten szóba kerül, ha másként nem, hát a bevezető vagy befejező beszédben. Témaként szerepelnek még „a családvédelem”, a „családi nevelés” kérdése (köztük ilyen igen jelentőségteljes és fontos kérdés, mint „A nemzeti nevelés a családban”), „időszzerű” és „fontos” nevelési problémák (csak egy esetben tudjuk meg, hogy melyek azok), a „délutáni foglalkozta-

tás” és az ifjúság olvasmányainak, a névmagyarosításnak és magyaros öltözködéseknek az ügye stb.

Kevés kivétellel valamennyi értesítő hangsúlyozza a szülői értekezletek nagy fontosságát. Természetes, hogy az iskola „cél tudatos fáradozással” igyekszik „a szülőekkel minél szorosabb kapcsolatba jutni” és mindent elkövet, hogy „a tanárt és szülőt a megértés és bizalom” fűzze egybe. Kár, hogy az értesítők az értekezletek ismertetése tekintetében oly szűkszavúak, hogy néha még az előadások címét sem közlik. Kíváncsinos, hogy az értesítők a jövőben többet foglalkozzanak a szülői ház és az iskola kapcsolatainak kérdésével s legalább néhány mondatban az előadások tartalmáról is számoljanak be. Az értesítőket a nyár folyamán a szülő is elolvassa vagy felolvastatja magának és nem árt, ha újra olvassa vagy hallja azokat az igazságokat és tanácsokat, melyek az értekezletek meghítt és megleg légkörében bizonyosan mélyen belevésődtek lelkébe. W

Értelemzavaró sajtóhibák a Nevelési Szemle 4. számában. 267. o. felülről 8. sorban helyesen: amint *tar-
tózokdunk* kell a kedvezőlen véle-
mény hirtelen *kimondásától* is. — 267.
o. felülről 17. sorban először h. olv.
elöttük. — 267. o. felülről 20. sorban
élvezését h. olv. *elvézését*.

A fiúk és leányok nevelésének eltérése a középiskolában

A középiskola tanterve és a hozzávaló utasítások általában egyaránt vonatkoznak fiúgimnáziumokra és leánygimnáziumokra. Külsőleg különbség csak ott mutatkozik, ahol kifejezetten leányoknak való tantárgyról van szó. Hasonlóképpen egyezik a két középiskolában alkalmazott módszer és nagyrészből egyeznek a nevelési elvek is. Ha eltérésről beszélünk, leghelyesebben úgy járunk el, ha alapul vesszük a tantervet és az utasításokat és azokat a szempontokat emeljük ki, amelyek a leányok oktatásánál és nevelésénél merülnek fel. Ebből következik, hogy tárgyalásunk folyamán elsősorban a leányok nevelésénél fölmerülő eltérések fognak szerepelni, s a fiúknál mutatkozó különbségek csak annyiban kerülnek szóba, amennyiben az eltérés nagysága azok kiemelését szükségessé teszi.

A tárgyalás keretét és terjedelmét, pontosan megszabja az a körülmény, hogy középiskolai leánytanulók neveléséről és oktatásáról van szó. A középiskola célja, az odajáró leányok életkora és a középiskola megszabott tananyaga meghatározzák a tárgyalás keretét és szempontjait is.

A nőnevelés egyetemes célja minden időben az volt, hogy a leányokból jó háziasszonyok és jó anyák váljanak. Ennek megfelelően mindig arra törekedtek a nőnevelésben, hogy a női és anyai sajátosságokat a lehető legtökéletesebben kifejlesszék. A jó és alkalmas élettárs, és a gyermekeknek jó édesanyja és nevelője volt évszázadokon keresztül a nőnevelés főcélja. Ez a cél rendszerint egybeesett a női élethivatással is, úgyhogy külön élethivatásképzésről a nőnevelés keretén belül nem kellett gondoskodni. A nő természetes helye a családban volt, s a családon kívül élő nők alkották a kivételt. Addig, amíg a családi kultúrának ez a korszaka tartott, a nőnevelés egységét és célját semmi sem zavarta. A feladat lényege abban állott, hogy minél tökéletesebb módszereket és eszközöket találjanak fel a női és anyai hivatás eszményének minél tökéletesebb megközelítésére. Ami fejlődés és iránykeresés a nőnevelésben az elmúlt évszázadokban föláltható, az mind a női és az anyai hivatás eszményének megközelítése érdekében történt. A fejlődés folyamán azonban nagy változás esett a családi kultúrában. A változás már azzal kezdődött, hogy előkelő családok gyermekeik mellé tanítókat és nevelőket alkalmaztak, ezekre bízta a gyermekek nevelését s ezzel az anyákat felmentették és felszabadították a gyermeknevelés feladata alól. Ennél sokkal nagyobb változást hozott később a családi kultúra életébe a kapitalista termelés. Hosszas elmélkedés helyett egyszerűen rámutatunk arra, hogy a kapitalista termelés rendje és jövedelemelosztása rákényszerítette a nőt, sőt később a gyermeket is, a gyári, irodai és műhely munkára, s ezzel a nőt anyai hivatásától elvonta s a család köréből kiszakította.

A leányoknak a női és anyai hivatás alól való fölszabadítását előmozdították továbbá a tizenkilencedik század második felének és a huszadik század elejének az önállósítási törekvései. A társadalomtudomány tanítása szerint az eddig évszázadokon át fennállott társadalmi megkötöttségek feloldódtak és a társadalom különféle rétegei önállósulni kezdtek. Ebbe a korba esnek a munkások, a nők és a gyermek felszabadító törekvései és önállósulása. Ezt a kort kezdték nevezni a gyermek századának.

A női függetlenséget és önállóságot támogatták a különféle sportok is. A sport társadalmi hatását ezuttal nem vizsgálhatjuk, csak arra mutatunk rá, hogy a fiús sportok a nőben fiús tulajdonságokat fejlesztenek ki, azt a családból hosszú időn át kiemelik és az önállóságra való törekvést benne megerősítik.

A felsorolt hatásokhoz járult az az általános társadalmi emelkedési vágy (ascendizmus), amely a függetlenségen kívül az állandó fölfelé törekvés célját juttatta érvényre az addig más keretek közt élő társadalmi rétegeknél és egyedeknél.

Ezen okok hatása alatt távolodott el a nő természetes hivatásától. Magára-hagyatottságában és önállósulási törekvéseiben olyan működési területet kellett választania, amely részben megélhetést biztosított számára, részben a benne élő önérvényesülési vágyaknak lehetőségeket nyújtott.

A nőnek az eddigi társadalmi keretből való kiemelése a nőnevelést is nehéz feladat elé állította. A nőnevelés általános nehézségeiben osztozik a középiskolai nevelés is. A legnagyobb nehézség, amellyel eddig a női középiskola küzdött és valószínűleg még sokáig küzdenie kell, a *nőnevelés kettőssége*.¹ A középiskolának ugyanis tekintettel kell lenni a leányok általános női és anyai hivatására, de egyúttal figyelembe kell vennie a leányok sajátos élethivatásra való előkészítését is. Már az a tény, hogy leányok is járnak középiskolába, magával hozza, hogy nekik is részesülniök kell abban a nevelésben és oktatásban, amelyet a középiskola maga elé kitűzött. Amíg azonban a középiskolai nevelés célja az élethivatásra való neveléssel a fiúknál egy vonalba esik, addig ez a leányoknál nem annyira magától értetődő éppen az említett viszonyok változása miatt. A középiskolai leánynevelés állandóan érzi is ezt a nehézséget és minden lehetőt megtesz, hogy a kettős cél okozta nehézségeket kiküszöbölje, vagy legalább is áthidalja.

A leányok középiskolai nevelésének vizsgálatánál különféle szempontokat kell figyelembe vennünk. A legelső ilyen szempont a középiskola hármastagozatú célja. A cél egyaránt vonatkozik fiúkra és leányokra. Középiskolai törvényünk e tekintetben különbséget nem ismer. Ebből a megállapításból következik, hogy a célnak mindegyik része épügy kötelezi a leánytanulót, mint a fiút. A vallásos alapon való erkölcsös polgár követelménye teljes egészében vonatkozik a leánytanulókra is. Ennek a követelménynek az elérésében azonban a sajátos női lelkitulajdonságokat figyelembe kell vennünk, mert semmi akadálya sincs annak, hogy ugyanazt a célt más eszközökkel is ne lehessen elérni.

A középiskola céljának második része az általános műveltség elérését írja elő. Ennek elemeit a tanterv felsorolja. A felsorolt tananyag leg-

¹ Bühler Sarolta: Az ifjúkor lelki élete. Ford. Várkonyi H. Budapest.

nagyobb részében vonatkozik fiúkra és leányokra is, azonban a célkitűzésnek mégis éppen ebben a részben lehet a sajátos női és anyai hivatásra nevelő tényezőket is beiktatni, illetőleg kikeresni. A különleges tananyag beiktatásának természetesen megvannak a maga korlátai. Ilyen korlátok elsősorban a túlterhelés lehetősége és az a veszedelem, hogy nagyobb terjedelmű különleges *tananyag beiktatásával* a középiskola közös *célkitűzése* kérdésessé válik.

Az általános műveltség vonatkozik ismeretekre, jellembeli tulajdonságokra és különféle ügyességekre. Már a vázolt tartalom is mutatja, hogy az általános műveltség elérését célzó tananyagba sok olyan részletnek kell kerülnie, amely kifejezetten a női sajátosságok kifejlesztésére való.

A középiskola céljának harmadik része az egyetemre és főiskolára való előkészítés. Ez a rész mindkét nemű ifjúságra egyforma kötelezettséget ró. Az egyetem fiúktól és leányoktól egyformán megköveteli, hogy annyi ismeretet hozzanak magukkal, amennyi az egyetemi előadások megértéséhez szükséges. Legyen bennük józan ítélőképesség s a tudományos gondolkodásnak megfelelő készsége. Szeressék a tudományos munkát és tanúsítsanak elegendő érdeklődést általános tudományos kérdések és a választott életpályájuk szakkérdései iránt. Legyen bennük erős akarat és föltétlen köteleességteljesítés, hogy az egyetem magasabb követelményeinek megfeleljenek. Mindezek az igények nem lehetnek kisebbek a leányokkal, mint a fiúkkal szemben, mert az egyetem előadásain és gyakorlatain közösen vesznek részt. Éppen azért a középiskolai nevelés és oktatás eredményének, az értelem, érzelem és akarat kifejlődésének lehetőleg egyenlőnek kell lennie.

Ez a követelmény azonban nem zárja ki azt, hogy amennyire csak lehetséges, tananyagban, módszerben és bánásmódban ne alkalmazkodjunk a leányok különleges testi és lelki tulajdonságaihoz. Arra azonban figyelemmel kell lennünk, hogy ítélőképességük, gondolkodási készségük és akaraterejük elérje azt a fokot, amely az egyetem munkájában való részvételt számukra lehetővé teszi. Az ismeretek minőségének és mennyiségének is általában egyeznie kell, hogy a tudományos képzés elegendő alapot találjon a bekapcsolódásra.

A következő szempont, amely a leányok és fiúk nevelésénél elhatároló módon figyelembe jön, a tanulók lelki és testi tulajdonságai és ezen tulajdonságok fejlődési módja. Ámbár a tudomány nem állapodott meg teljes pontossággal abban, hogy mekkora és mennyire lényegbe vágó a különbség a fiúk és lányok lelki tulajdonságai között, s e miatt elég szélsőséges nézetekkel is találkozunk, a nevelés gyakorlata és a tapasztalat minden időben figyelembe vette a különbségeket s ezt az álláspontot a nevelésben érvényesítette is.

A jelen esetben csak azokra a különbségekre és eltérésekre lehetünk tekintettel, amelyek a középiskolai nevelést és oktatást erősebben befolyásolják. E szerint az eltérő érzelmi, értelmi és akaratú sajátosságokról lesz szó, azonban ezekről is csak a középiskolai nevelésre és oktatásra való tekintettel.

A fiú tanulókat jellemző lelki tulajdonságokat röviden a következőkben foglalhatjuk össze. Gyermekeikben, s ifjúkoruk elején ér-

deklódésük központjában a tárgyak állanak. Koruknak megfelelő fejlettségi fokon intellektuális tevékenységük megbízható, ítéleteik és következtetések nyugodtabbak, gondolkodásuk módszeres. Megfigyelésük inkább az egyetemesre irányul az egyénivel szemben, hajlamosak a tipizálásra, sőt az elvontságra. A dolgot, a személyt és az eseményt távolabb tartják maguktól, tehát tárgyilagosan szemlélnék. Képzeletük a tipikusait és a lényeges vonásokat ragadja meg. Akaratuk cselekvő, érdekeiket érvényesíteni akarják és uralomra törnek. Éppen azért nehezebben fegyelmezhetőek és önérzetesek. Hajlamosak arra, hogy az erkölcsi követelményekben alapelveket lássanak.)*

Ezzel szemben a lányoknál néhány eltérő lelki tulajdonságot találunk. A középiskola szempontjából a következők a lényegesek. Érdeklődésük kisebb az intellektuális és tárgyi kérdések iránt. Gondolkodásuk kevésbé módszeres. Figyelmük nehezebben koncentrálható, emlékezetük azonban jobb a fiúkénál. Elvonásokra kevésbé hajlamosak, s a dolgok egészének a meglátásáig a részleteken keresztül haladnak. Szellemi életük fegyelmezése nem könnyű. Nagyfokú érzékenység jellemzi őket. Élményeik mélyebbek és tartósabbak, természetük általában impulzívabb. Akaratuk inkább érzelmeik hatása alatt áll. Az erkölcsi követelményekben nem annyira alapelveket látnak, mint inkább a cselekvésük irányítására nagyon határozott erkölcsi normákra van szükségük. Iskolai szorgalom, kitartás, rendszeretet dolgában jobbak a fiúkénál, fegyelmezésük könnyebb, mert alkalmazkodó természetűek. Kötelességteljesítésüket határozott célszerűség jellemzi. Korábban érnek az értelmi és érzelmi fejlődés magasabb fokára, mint a fiúk, azután részben megakadnak.

A felsorolt tulajdonságok a fiúknál is, a lányoknál is csak az átlagra vonatkoznak. Figyelembe kell vennünk még azt is, hogy a felsorolt tulajdonságok változatai és színezete a különféle fiú és lánytípusoknál más és más. Azonkívül módosulnak ezek a tulajdonságok ugyanegy típusnak a fejlődési fokozatai szerint is. Az említett tulajdonságok eltérései azonban nem akkorák, hogy a fiúk és lányok nevelését egymástól teljesen eltérővé tennék. A lényeg megtartása mellett azonban nincsen különösebb akadálya annak, hogy a középiskolai nevelés folyamán az egyes eltérő sajátságokra figyelemmel legyünk, a nélkül, hogy a középiskola közös célját veszélyeztetnők.

Az oktatás és a nevelés eltérését lehetővé teszi a középiskola céljánál előbb már említett tananyagának részleges különbözősége. Teljesen eltérő tananyagot nem taníthatunk a középiskolában, azonban erre nincs is szükség, mert a fiúk és lányok nagyban egyező lelkijellegűségeit ugyanannak a tananyagának a felhasználásával és megfelelő módosításával fejleszthetjük. Azonkívül a középiskolának az elérendő célja is megköveteli, hogy minden tanulója lehetőleg közös művelődési fokon menjen keresztül, viszont magától értetődik, hogy ha a női léleknek megfelelőbb tananyagot válogatunk ki, azt fogjuk a tanterv keretébe beilleszteni. A

*) Bühler Sarolta: Az ifjúkor lelki élete. Ford. Várkonyi H. Budapest. Stuhlmann Patrik: Az ifjúkor lélektana. Budapest. E. Spranger: Az ifjúkor lélektana Ford. Nagy M. és Péter Z. Mezőtúr.

leányközépiskola tantervi anyagának a kiszemelésénél is elsősorban a nevelőértéket vesszük figyelembe. Ezen az általános és mindenképpen irányadó szemponton belül azonban még két elv szerint válogatjuk össze a leányközépiskolai tantervet. Először olyan tantárgyakat is veszünk fel a tantervbe, amelyek kifejezetten leányoknak valók. Másodszor minden tantárgynál, ahol erre csak alkalom kínálkozik, tekintettel vagyunk a női lélek sajátosságaira. Ezt a követelményt úgy valósítjuk meg, hogy a tananyag kiválasztásánál a hangsúlyt olyan részletekre helyezzük, amelyek a nő életének a sorsával foglalkoznak, a női lélek rajzát adják, vagy azokra, amelyeket a női lélekteremtő ereje hozott létre, s ahol a nő, mint a kultúra alkotója és hordozója mutatkozott be.

A leányközépiskolában szereplő tantárgyak sorában mint különösen leányoknak való tárgyak helyet foglalhatnak a művészettörténet, a női kézimunka, a háztartástan, a közgazdaságtan keretében a neveléstan, nagyobb terjedelemben az ének, s egészségtan, tekintettel a leányok élettani föltételeire.

A tantárgyak anyagának olyan szempontú kiszemelésére, hogy belőle vagy a női lélek rajza és a nő életsorsa, vagy pedig a nő kultúrtevékenysége tűnjék ki, néhány példát mutatunk be.

A nyelvek és irodalmak tanításánál az alsó fokon az olvasókönyvek anyagában az általános érdeklődést keltő és mindenkinek szükséges olvasmányokon kívül helyet találjanak a családról, a háztartásról, a kertészetről, virágápolásról stb. szőlők is. Hasonlóképpen olyanok is, amelyek a leány lelki problémáival foglalkoznak fejlődési fokának megfelelő keretben.

A magyar irodalomban bőven akad válogatni valónk. Jósika Abafi-jában Mikola Margit mint az önzetlenség példaképe, Petőfi János vitéz-ében Iluska a hűségé, Jókai Új földesúr-ában Eliz a nemeslelkűségé, Gyulai Eji látogatás-ában az anyai szeretet felmagasztalása, Madáchnál: Éva, a nő hivatása az emberiség életében, Gárdonyi Egri csillagok c. regénye a hősiessége stb. A magyar irodalomból, Tormay Cecil, Gulácsy Irén, Bokor Malvin, Beczássy Judit, Szederkényi Anna és mások munkássága említhető.

A latin nyelv és irodalomtanítás körében Liviusnál kiemeljük Coriolanus anyját és feleségét; a Gracchusok anyját, Cornéliát, akinek a gyermekei voltak az ékszerai; Carthago asszonyainak és leányainak a hazaszeretetét stb. stb. Vergiliusnál olvastatjuk Didó sorsát, kiemeljük Creusát, a szerető hitvest és Camillát, a hős harcost. Rámutatunk Venus istennő aggódó szeretetére fiáért. Tacitusnál is találunk női lélekrajzot.

Számos példával szolgálhat a német irodalomtanítás is. Így Krimhilda (a Nibelungenlied I. részében) a kedves, szelíd leánynak, majd a tökéletes feleségnek, a Parzivalban Herzeloidé az anyai szeretet magasztos fokának a példaképe. Értékes indításokkal szolgálhat a tanításban a Minnesängerek nőeszménye is. A klasszikusok közül beható tárgyalást érdemel Lessing Minna von Barnhelmje, mint a szerető, hű nő eszménye, a „Hermann und Dorothea“-ban Dorothea, mint a tevékeny segítő szeretet, a szociális áldozatvállalás példája, Hermann édesanyja

pedig, mint a fáradhatatlan bölcslelkű anyáé. Az újabb irodalomban rámutathatunk a családi életben elnyomott kislány vívódásainak rajzára G. Hauptmann „Hanneles Himmelfahrt”-jában. — A nőírók közül utalhatunk — ha behatóbb tárgyalásokra nincs is alkalom — Hrotsvitha von Gandersheimtől máig a nőírók hosszú sorára.

A történelem tanítása közben felhívjuk a leányok figyelmét főleg a magyar történelemben szereplő kimagasló női egyéniségekre. Hatásuk több területen volt döntő befolyással. Az állami életben pl. Ilona, Vak Béla neje; Gertrud, II. Endre neje; Mária királynő s anyja Erzsébet; Cillei Borbála, Zsigmond kicsapongó felesége; Szilágyi Erzsébet, Beatrix, Mátyás neje; Izabella, Szapolyai János felesége; Mária Terézia; Erzsébet, Ferenc József neje. A jótékonyág terén Szent Erzsébet, II. Endre leánya, Kanizsai Dorottya, Nichtingal Florence, a Vörös Kereszt első apostola. A hazaszeretet kimagasló példái: Rozgonyi Cecília, Zrinyi Ilona, Pétery Anna, az egri nők stb. Művelődési téren egész sorát találjuk a kiváló magyar nőknek pl. Gizella, Szent István neje, Lórántffy Zsuzsanna stb.

A világtörténelem is sok kiváló női egyéniséget ismer. Ezeket a magyar történelemben ismertetett módszer szerint össze kell szedni.

A tanterv anyagának többi részében is találunk olyan részeket, amelyekre a leányközépiskolákban különös hangsúlyt kell helyeznünk. A művészettörténetben szereplő nők nevei, a női sportok bajnokai, a természettudományok terén működő nők mind alkalmasak arra, hogy fejlődésükkel és munkájukkal a leányok figyelmét lekössék és lelkükben hatást váltsanak ki. Az osztályfőnöki óra anyagába a fiúknak és leányoknak egyformán hasznos gyakorlati, erkölcsi és hazafias szempontokon kívül a leányokat közelről érdeklő tételeket kell beiktatnunk.

E helyen hívjuk fel a figyelmet arra, hogy a leányok testnevelésének is a női nem természetes adottságaihoz és a leányok életfeladataihoz kell alkalmazkodnia. Ebből következik, hogy a gyakorlatok megválasztásában és módszeres feldolgozásában erre tekintettel kell lennünk, A testnevelés utasításai erre a körülményre nyomatékosan fel is hívják a figyelmet.

A tananyag kiszemelésénél bemutatott példák természetesen nem jelentik azt, hogy ezen a téren több lehetőség nincs. A tanárnak módjában áll a tananyagot részletesen kiszemelni és a leányok érdeklődési köréhez közelebb hozni, figyelembe véve a leányokat jellemző érzelmi és esztétikai szempontokat. Azonban ne tévessze szem elől, hogy a túlzást kerülje, mert, mint említettük, könnyen túlterhelést idéz elő. A középiskola u. i. mai alakjában nem különleges nőnevelő iskola, hanem olyan közbeeső iskolafaj, amely az egyetemre készít elő, s e mellett tananyagában a női lélek sajátosságaira is tekintettel van.

A leányközépiskolában alkalmazott módszernél szintén van lehetőség arra, hogy a különleges helyzettel számoljunk. E téren sem képzelhetünk korlátlan lehetőségeket. A használható módszert befolyásolja a tantárgy minősége, a tanulók fejlettségi foka s annak megfelelő lelki tulajdonságaik, leányközépiskola esetében maguk a leánytanulók, s végül a tanár egyénisége. A legtöbb tantárgy azonban közös a kétfajta isko-

lában, tehát módszeres követelményeik is közösek. A tanár saját egyéniségét nem változtatja meg a szerint, hogy fiú vagy leányközépiskolában tanít-e. Igaz viszont, hogy az egyéniség megnyilatkozási alakja változik, s pl. a fiúközépiskolában sokszor érdes tanár a leányközépiskolában csak következetes marad, de ez a változás csak a felszínt, a bánásmódot érinti. A módszert befolyásoló két tényező e szerint a leányközépiskolákban ugyanaz mint a fiúközépiskolákban, s már e miatt sem lehet valami lényegbevágó eltérést várni a kétféle középiskolában használandó módszereknél.

Figyelembe véve azt az eléggé nem hangsúlyozható körülményt, hogy nem kimondottan leánynevelő intézetről, hanem leányok számára hozzáférhető középiskoláról van szó, a leányok lelki sajátságaihoz alkalmazkodó módszeres eljárásnál is elsősorban a középiskola viszonyaira vagyunk tekintettel. Vagyis azokat a tulajdonságokat vesszük figyelembe, amelyek a leányokat mint középiskolai tanulókat jellemzik. Jellemző a leányokra a jó emlékezőtehetség. Ebből az következik, hogy a leánytanulók mindent megtanulnak jóformán válogatás nélkül, nem látnak különbséget lényeges és mellékes részletek között, Ha a tanár ezen képességüket a kelletténél jobban kihasználja és fejleszti, nem fejlődik önállóságuk, utánzókká válnak, amire természetüknél fogva, amúgy is hajlamosak. Ennek az ellensúlyozására arra törekszünk, hogy őket világos ítéletalkotásra, pontos következtetésre, az okozati összefüggések megfigyelésére rászoktassuk. A cél érdekében először is a feladat körét jelöljük ki pontosan, aztán fokozatos, lassú haladással közelítjük meg a feladat lényegét. A megértésről és az elsajátításról úgy győződünk meg, hogy az írásbeli és szóbeli beszámolásnál éles elhatározásokat és szabatos kifejezőmódot kívánunk meg.

Hogy a megértést elősegítsük, igénybe vesszük a minél többoldalú szemléltetést és tapasztalatgyűjtést. Általános tapasztalat, hogy a leányok oktatásánál a sokirányú és gyakori szemléltetésre még nagyobb szükség van, mint a fiúiskolában. Egyúttal azonban a szemléltetett anyag értékesítése miatt nagyon fontos, hogy a szemléltetés befejezése után részletes beszámolót is tartassunk, hogy meggyőződjünk róla, vajjon a szemléltetett anyag nem tapad-e túlságosan a felszínhez, s megértették-e a leányok.

A leányokra jellemző tulajdonságok közül említettük azt is, hogy élményeik mélyebbek, mint a fiúké. Ezen tulajdonságukat az oktatásnál is, meg a nevelésnél is felhasználhatjuk. A problémát nyújtó oktatásnál a probléma megértése, megragadása élményt jelent a tanulónak, s ha sikerül elérnünk azt, hogy a tanulók a feladatot úgy felfogták, hogy a nyomában támadt élmény örömet okozott nekik, úgy azt mondhatjuk, hogy urai lettek a feladatnak. Leánytanulóknál az élénk érzelmi élet erősen befolyásolja az élmény keletkezését. Épen ezért a tanárnak vigyázni kell, hogy a feladat ügyes beállításával, a nehézségek áthidalásával és személyes jó modorával kedvező talajt teremtsen az élményszerzés számára. Ennek az elmulasztása könnyen ellenérzést támaszt a feladattal szemben, s ez a megértést és a megoldást hátráltatja vagy egészen lehetetlenné teszi. Minthogy a leányok érzelmei mélyebbek, ta-

nításukban és nevelésükben a tanárnak fokozottabb óvatosságra és ügyességre van szüksége.

Az iskolai munka terén a leányok szorgalmasabbak, igyekvőbbek és kötelességüket általában pontosabban teljesítik. A tanár munkája a leányközépiskolában látszólag kevesebb nehézségbe ütközik. A leányok figyelmesek, buzgók, és nagyon sokszor betűről betűre teljesítik a tanár kívánságát. Az okos tanárt azonban ez a körülmény sok veszélyre is figyelmezteti. Ilyen például a túlterhelés veszedelme. Ha a tanár nem mérsékel, könnyen veszélyezteti a tanulók idegrendszerét. A másik veszedelem a felszínesség. A mérték meg nem tartása még a pontosságra hajló leányt is arra kényszeríti, hogy a feladatát elnapolja, vagy ha erre képtelen, akkor egészsége mondja fel a szolgálatot. Nem kisebb bajt jelent az önállótlanúságra való ránevelés veszedelme. Ez mind a közlő módszernél, mind a munkáltató tanításnál beállhat, ha a mértéket szem elől tévesztjük. A leánytanulók szívesen hajlanak az utánzásra s ha a tanár ügybuzgóságában nem ügyel arra, hogy az önálló munkakészséget óvatosan fejlessze, okvetlenül az ellenkező eredményt éri el.

Az oktatáson kívül az általánosabb értelemben vett nevelésnél is tekintettel vagyunk a leánytanulók sajátos tulajdonságaira. A nevelés ismert eszközeiül a fegyelmezést, szoktatást, begyakorlást és a bánásmódot említjük. Mindegyiknél elsőrendű fontosságú a tanár részéről komolyan vett következetesség. Ez ugyan fiúk nevelésénél is nélkülözhetetlen, minthogy azonban a leányok emocionális természetük miatt amúgyis következetlenségre hajlanak, nevelésükben a következetesség elhatározó fontosságú. Az u. n. szigorúság, ha nem találjuk el az alkalmat és a hangot, durvaságnak hat és nevelési eredménye elkedvetlenedés és egy életre való kellemetlen emlék. Amíg a fiúk megbecsülik az igazságos szigort, addig a leányok sokkal szívesebben veszik a komoly következetességet, ha az megfelelő formában mutatkozik. Nagyon jó nevelő eszköz a tanár türelme, nyugalma és kiegyensúlyozott lelkivilága. A szeszélyes tanár a fiúkat is izgatja, idővel azonban kinevetik, a leányokat ellenben állandó feszültségben tartja és kétségbeejti. A kapkodó és különc tanár a leánytanulóknál sem boldogul. Nem durvák ugyan vele szemben, mint olykor a fiúk, de állandó derültséget okoz a jelenléte, olyat, amely már a kinevetéssel határos.

A leányok nevelése némely vonatkozásban még bonyolultabb, mint a fiúké. A fiúkra nagy hatással van az erős és kifinomult értelem, még ha kissé hideg is. A leányoknál ennek jó szívvel is kell párosulnia. Csak ez a kettő együtt tud megfelelni annak a sokirányú kötelezettségnek, amely a leánytanulók nevelőire hárul. Ezen a ponton újra előtérbe nyomul a középiskolai leánynevelésnek a kettőssége: a női — anyai hivatásra való nevelés és a megélhetést nyújtó élethivatásra való előkészítés. Ma még ezt a kettőt úgy egybekapcsolni nem tudjuk, hogy egymást ne keresztezzék. A két egymás mellett futó és csak részben azonos nevelés annyi sok megoldandó kérdést vet föl a tanár elé, hogy okos megoldásukhoz éles ész, meleg szív és sok élettapasztalat szükséges.

A két élethivatás eléréséhez úgy segítheti őket a tanár, ha elő-

ször is belátással van velük szemben, amikor a kétféle élethivatás szava lelkükben megütközik. Bizony minden leánytanuló életében van olyan korszak, amikor a női és az anyai hivatás hívó szava elfordítja a figyelmét az iskola világától és nagy erőfeszítésbe kerül a kettőt összhangban tartani. Ilyenkor lép közbe a jó tanár tapintatos segítőkéze. Ezenkívül azonban a tanárnak a női és anyai hivatás fejlesztésére irányítólag is kell hatnia. Részben úgy, hogy a tananyagból az olyan részeket kihagyja, amelyek az említett hivatásokat hátráltatnák, pl. a testnevelésnél, részben pedig a tananyag azon részeinek a felhasználásával, amelyekben áldozatkészségről, hűségről, anyai szeretetről, önfeláldozásról és más női erényekről van szó. Módjával a hibákat is fel lehet használni nevelő hatás elérésére.

A középiskolának sok olyan intézménye és alkalma van, ahol a leányok a női és anyai hivatásukkal kapcsolatos képességeiket fejleszthetik. Kezdve az istentisztelet helyétől, a segítőegyesületen, iskolai ünnepélyeken, karácsonyfa ünnepélyeken, a szegény gyermekek megsegítésén, önképzőkörön stb. át elég alkalom van arra, hogy a leányok ízlése, vallásossága erősödjék, gyakorlati ismereteik és készségeik gyarapodjanak, szociális kötelességérzetükben gazdagodjanak. A vallásos és erkölcsi nevelés, az értelmi, a hazafias, az esztétikai és testi nevelés hozzátartoznak a középiskola feladatához, ezekre a leányokat épűgy neveljük, mint a fiúkat, miközben figyelembe vesszük a leányok sajátos adottságait és a hangsúlyt oda helyezzük, ahol arra szükség van. Ezenfelül azonban gondunk legyen arra is, hogy a leánytanulók a női és anyai hivatáshoz szükséges ismereteket és lelki készségeket megszerezhessék, amennyire azt a középiskola jelenlegi alakja megengedi.

Az iskolát e tekintetben támogathatják a társadalom azon intézményei is, amelyek pl. gyermekgondozással és anyavédelemmel foglalkoznak. Amint a fiúknak is meg kell ismerniök a társadalom szociális és karitatív intézményeit és berendezéseit, hasonlóképp a leányoknak is, főképen azokat, amelyek a női és anyai hivatásra vonatkoznak. Az ott szerzett tapasztalataikat azután az iskolában tanári irányítás mellett fel dolgozhatják.

Eddigi fejtegetéseink során is minduntalan a tanár személyére történt hivatkozás. A nevelés és oktatás jó eredményét a jó tanártól vártuk. Ez a föltétel minden nevelésre és oktatásra áll, kétszeresen igaz azonban a leányközépiskolai nevelésben. Az ebben a korban lévő leányoknak a nevelésére és oktatására a tanár személye igen nagy hatással van. Közismertek azok az érzelmi és hangulati velejárók, amelyek a leányközépiskolákban a tanár személyét kísérik. Együttal ismeretes ezeknek a leányok magatartására és munkakészségére való hatása is. Épen azért olyan férfiak és nők valók a leányközépiskolába, akiknek személyes hatásuk kedvező, a túlzásokat kerülük és a leánynevelés komoly munkáját szívesen vállalják. Kétségtelen, hogy a fiúknál is fontos a tanár személye. Minthogy azonban a fiúk nagy részét a tárgyi érdek is lekötö és rájuk irányítólag hat, viszont a leánytanulóknál a személy van előtérben, azért a lányok nevelésénél a személyre nagyobb felelősség hárul.

Jelentékeny szerepe van továbbá a leányok nevelésében az iskolán-kívüli környezetnek is. Ennek a hatását a fiúk nevelésénél sem lehet lebecsülni, hiszen a középiskola napról-napra érzi, hogy az iskola célja nem mindig fedi a környezet, a család, a társadalom célját és főleg az értékelés terén van köztük nagy eltérés. Azonban nagyjából mégis az a helyzet, hogy a középiskola és az iskolánkivüli környezet megegyez-nek abban, hogy a fiúk középiskolás éveit a középiskola elvégzésére valóknak. Ez a fiúk főfoglalkozása, még ha ebben sok mellékkörülmény zavarja is őket. A középiskolába járó leányoknál, különösen a felsőbb osztályokban nem ez a helyzet. A család, a társaság és a társadalom felfogása sokszor nem süllyed a középiskola céljához, a felnőtt leányban nem a tanulót látja, hanem a nőt. Vannak hosszabb-rövidebb ideig tartó korszakok, amikor a középiskolába járó leány jóval kisebb kö-zösséget vállal a középiskola világával, mint az ugyanazon korú fiú. Ebben a magatartásában vezeti őt elsősorban saját természete, azután a környezet hatása és felfogása.

Éppen azért a középiskola védekezik a környezet eltérő hatásai el-len, hogy rendeltetésszerű célját a leánynevelés terén elérje. Rendtar-tása, fegyelmező eszközei és a tervszerű foglalkoztatás figyelembeveszi a környezet hatását és amennyire az élet és az iskola kölcsönhatásai meg-engedik, ezek határozott álláspontjukkal azon vannak, hogy a leányok fejlődésében mutatkozó zökkenőket csökkentse.

Zibolen Endre dr.

A polgári iskola reformjához

I.

Sokan értetlenül nézik a polgári iskola szervezeti kérdései körül évtizedek óta folyó elvi harcot s a meg-megújuló nyugtalanságot haj-landók egy magasabbra néző tanári kar társadalmi ambíciójára vezetni vissza. Lehet, hogy része van benne, mennyi okkal és joggal, nem tu-dom, azonban az bizonyos, hogy nem ez az *elegendő ok*. Ha egy is-kolafaj szerencsés szervezettel és általános megelégedésre működik, a tanárok kari érdeke nem izenhet hadat az iskola szervezetének s a be-vált iskola reformjának követelését nem foghatja meg szélnek ambíciói vitorláihoz.

A polgári iskolának vannak bajai, mégpedig társadalmi eredetűek. Működési zavarok, akár csak a technika világában, a szerves társada-lomban is két forrásból eredhetnek: vagy abból, hogy a társadalmi szervekben belső elválások, bénulás, lazulás támadnak, vagy pedig abból, hogy a velük szemben támasztott igény változott meg, tehát az illető szervek rajtuk kívülálló okokból nem felelnek meg többé a köve-telményeknek. Az iskoláknál, mint a társadalom nevelő organizációjánál időnkint ez az utóbbi eset következik be.

Az alábbiakban megkísérlem a polgári iskola reformjának kérdését az intézmény társadalmi funkciójának szemszögéből megvilágítani s kifejteni és mintegy az érdekeltek s hozzászólásra illetékesek véleménynyilvánítását kérve előadni, miképen vélem a kifejtendők logikus következményeképpen megoldhatónak a polgári iskola kérdést.

II.

Magyarországon a polgári osztály 1848-ig zárt társadalmi osztály. Sok városunkban németajkú, amely szívesen keveredett a mellette sarjadó magyarsággal s a szárnyát bontogató magyar kultúra szellemétől sem zárkózott el. Művelődéséhez jó alapot nyert a városi elemi iskolákban s abban az erős és elevenen ható társadalom-erkölcsben, amely e szorosan együttélő homogén népréteget jellemezte. Ez a civis-elem megvolt a teljesen magyar városokban is. Kultúrájuk nagyjában egyezett a németekével, azonban a történelmi fejlődésnek sokszor igen jelentékeny különbségei, valamint a természeti, fajtabeli hajlamok más iránya miatt a két polgári népelem műveltsége mutatott fel bizonyos árnyalati eltéréseket. Főleg életeszményük eltérő volta szembeszökő, ami részben társadalmi adottságokra vezethető vissza. A magyar polgár a birtokos úri osztály felé nézett, ennek erkölcsait és életstílusát iparkodott átvenni s ha alkalmá nyílt rá, elhagyta az ipart és kereskedelmet és mert birtokos nem lehetett, — hivatalnok lett. A német polgárság sem volt teljesen ment e tendenciától, azonban német nemesi birtokosság nem lévén, kevésbé esett ebbe az osztálybűvületbe s nagy hányadában megmaradt polgári életszintjén s az anyagi boldogulás és kulturális emelkedés lett életeszménye. A kiegyezés előtti és utáni két évtizedben kellett a magyar polgári társadalomnak kialakulnia. A nemzeti és polgári eszme, amely a 40-es években szinte összeforrva jelentkezett, elég erős is volt, hogy a városi német- és vegyesajkú polgárságot nyelvében és érzésében magyarrá tegye s arra is, hogy az akkor felszabadult és páratlan virulenciát tanúsító zsidóságot szinte órák alatt magyar sovínisztává alakítsa, azonban még sem tudott erős magyar polgári osztályt kialakítani, mert ötvözetében kevés volt az igazi, a gyökeres, a falusi népből megújuló magyar elem. A falusi nép munkásokat küldött a városba, a pusztuló nemesség pedig hivatalnokokat. Amazok lassan felszívódtak a kispolgári rétegbe, ezek azonban nehezen keveredtek a polgársággal, mert nagy volt a tradíciók különbsége. Nehezítették a polgári öntudat megerősödését, mert mint vezetőréteg az úri életformát tették uralkodó eszménnyé a polgárral szemben. A magyar lélek amúgysem mutatott érzelmet sem a polgári demokrácia, sem az ugyanakkor mindjobban érvényesülő gazdasági verseny iránt, úgy hogy az egyidejűleg fejlődő hazai kapitalizmus a gyáripár és az izmosodó kereskedelem szinte a magyar polgári elem kizárásával, később a német eredetű polgári elemnek is állandó tévesztésével alakult ki. A polgár-szó és fogalom pedig, amely Petőfi és Arany korában a nemzeti testvériesülést jelentette, faluhelyen az önálló birtokos megjelölése lett bizonyos parasztgőg mellékizével, a városban pedig a szűk, materialista lelkületű, önző, kicsinyes

maradi embertípust, amely lelke mélyén nemzetközi, vagy zsidó. Bizonyos alacsonyrendűség íze tapadt a polgári fogalomhoz s az, hogy valamiképen nem magyar. Ime a XIX. század polgáreszményének tragikus pályafutása Magyarországon, egyben a magyar politikai és gazdasági demokráciáé.

Hogyan símult iskolapolitikánk a polgári társadalmat kialakítani kívánó nemzetpolitikai törekvésekhez?

A polgári jogegyenlőség kimondása után az első 20 esztendőben alig történt valami, hiszen a reáliskolának Ausztriából az elnyomtatás idején való átplántálása s ezzel a gimnázialis oktatás kizárólagosságának megszűnése még alig jelentett komoly lépést ebben az irányban. A kiegyezés utáni években meghozták az 1866:38 törvénycikket, amely a népiskolák mellett felső népiskolák és polgári iskolák felállítását is kívánja. A hangsúly azonban a népiskolákon van, viszont ez volt az alacsonyabbfokú szükséglet. A feladat az egész vonalon a községekre hárult, az államkincstár siralmas helyzetében ez nem is lehetett másképpen. Minthogy azonban a községek népiskola fenntartási feladatuknak is csak nagyon hiányosan tudtak megfelelni, a magasabbfokú iskolára már alig is került sor. A törvény alkotói az 5000-nél nagyobb létszámú községeket felső népiskolák, a nagyobb községeket polgári iskolák létesítésére kötelezték. Azonban igen mérsékelt eredményt értek el. A felső népiskola ez a két-három évfolyamos kisebb igényű polgári teljesen életképtelennek bizonyult, vagy teljesen el is sorvadt. A hatévfolyamos polgári iskola ellenben ha lassan vert is gyökeret, olyan mértékben és ütemben fejlődött, mint iparunk és kereskedelmünk. 1869-ben mintegy 3500 község volt hazánk mai határai között, ezek közül 121-nek lélekszáma haladta meg az 5000-et. Ennyiben kellett volna legalább felső népiskolát szervezni. A polgári fiúiskolák száma azonban még 1870-ben is mindössze 19, ugyanakkor a fiúk számára fenntartott felső népiskoláké 7. Nagyjában másfélévtizedes időközökben a fiúiskolák fejlődésmenetét a következő adatok mutatják, (mindenütt országunk mai területét tartva szemelőtt):

1879	19	polgári fiúiskola	2125	tanuló és 7 felső népisk.	197	tanuló.
1895	35	"	6724	" és 5	"	131 "
1910	81	"	18821	" —	"	— "
1936	141	"	43756	" —	"	— "
1936	59	koed.	43756	" —	"	— "

Az első tíz évben mindössze tizenöt helyen nyílt meg polgári iskola, mégpedig Budapesten (5) a Dunántúl Kőszegen, Zalaegerszegen, Keszthelyen, Nagykanizsán és Szekszárdon, a Duna-Tisza közén (Baján, Ceglédén, Csongrádon és Szegeden, a Tiszántúl Hajdúszoboszlón, Gyulán és Szentesen, a Felvidéken Balassagyarmaton és Miskolcon. Ezek közül a keszthelyi, szentesi és balassagyarmati később megszűnt, a két utóbbi azért, hogy gimnáziumnak adjon helyet. Látható, hogy a hat évfolyamos polgári fiúiskola, melynek azonban legtöbb helyen csak négy osztálya bizonyult életképesnek, kezdetől városi iskolának indult,

mégpedig azokban a városokban, amelyekben vagy nem volt gimnázium, vagy befogadóképessége nem volt elegendő. És még sem lett belőle az, aminek szánták, a polgári osztály gyakorlati pályára menő fiainak általános műveltséget adó iskolája, mert csak valamennyire jómódú polgár már gimnáziumba adta fiát s a polgári iskola így mind inkább a munkásréteg gyermekeinek a kispolgári fokra felemelő iskolája lett. A polgári iskolák kifejlődése ugyanis az iparosodás és a tőkés gazdaság megerősödésének s a városiasodásnak évtizedeiben ment végbe, amikor a munkás kispolgárrá, a kispolgár önálló iparosra vagy kereskedővé, a polgár pedig hivatalnokká vagy szabad értelmiségi pályára kívánta fiát neveltetni.

Hosszú évtizedeken át, majdnem egészen a világháborúig a polgári fiúiskola túlnyomó részben a szakiskolát is végző iparosok, kereskedők, a tanítók, postások, vasutasok s az állami, törvényhatósági és községi segédhivatalnokok iskolája. Azonban mindig nagyobb és nagyobb mértékben foglal tért a polgári iskolák tanulósgájában az alsó népréteg gyermekeinek igénytelenebb része is, az, amely már nem kíván magasabb iskolába lépni, csak jobb iparosi vagy kereskedőtanonci pozíciót keresett. Ha csak a század elejétől figyeljük a polgári iskolák s vele párhuzamosan a középiskolák alsó osztályainak benépesülését s a két csoport egymáshoz viszonyított arányát, világosan áll előttünk egyrészt az iskoláztatási igény állandó növekedése, másrészt az a folyamat, hogy *megfelelő népiskola hiányában* hogyan kellett a polgári iskolának egyre nagyobb teret engedni ama réteg számára, amely már nem remélheti, hogy a szerényebb ipari vagy kereskedelmi alkalmazott színvonalán felül is emelkedhetik. Ennek a folyamatnak kettős irányú hatása, hogy egyrészt emeli az alacsony foglalkozási kategóriák színvonalát, másfelől azonban leszállítja a polgári iskolákét. A számadatok a következők:

	Év	a) f i ú k.				b) l e á n y o k			
		polgári isk. tanuló	1000 10—13 éves fiúra esett	Közép-isk. tanuló (I-IV.o.)	1000 10—13 éves fiúra esett	polgári isk. tanuló	1000 10—13 éves leányra esett	Közép-isk. tanuló (I-IV.o.)	1000 10—13 éves leányra esett
Régi Magyarország	1900	21.420	30.3	39.600	56.0	27.529	38.9	139	0.2
"	1910	37.416	47.2	47.426	59.8	50.093	63.7	507	0.6
Mai	1920	31.530	85.1	28.877	77.9	44.175	120.2	7.123	19.4
"	1930	36.366	137.4	29.150	110.1	42.267	164.4	8.353	32.5
"	1936	44.338	123.3	30.196	85.3	48.927	137.2	10.230	28.7

A polgári fiúiskolákban ma csonka országunk határai között több mint kétszerannyi tanuló van, mint volt a század elején a magyar anyaországnak, a gyermekek megfelelő korcsoportjához viszonyítva még éppen négyszerannyi fiú jár polgárba. Míg a háború közepéig több volt a középiskolába járó, mint a polgárba, addig ma már ellenkezőleg több a polgárba járó, még pedig 3:2 arányában. Ez az arány egészségesebb a háború előttinél, azonban még mindig nem helyes, hiszen a középiskolába járók száma túlzott (száz fiúgyermek közül 85) ezeknek egy része a polgári iskolában találná meg a jövő hivatásának megfelelő is-

kolát, viszont a polgári iskola tanulói közül legalább ugyanannyi, sőt több a ma hiányzó népiskolába való volna. (A leányiskolákra e cikk keretében szándékosan nem terjeszkedem ki a fiúkéhoz hasonló mértékben, mert a polgári leányiskolának részben egészen más problémái zavarnák a polgári iskolák általános kérdéseinek világos gondolatmenetét. A fenti adatok kapcsán csak röviden azt jegyzem meg, hogy a polgári leányiskolák az akkor teljesen hiányzó leányközépiskolákat is pótolván, sokkal egészségesebben és erősebben fejlődtek, mint a fiúiskolák s ott ma nincsenek olyan nehéz problémáink. Az bizonyos, hogy a polgári leányiskolák a 15. életévig terjedő nevelőmunkával több leány iskolázását fejeznék be, mint a mai, csak 14 életévig vezető iskola.)

Míg a kisvárosok s főképen az agrárjellegű városok polgári iskolái ma is nagyobb részben kistisztviselőket, tanítókat, vagy legalább is önálló iparosokat és kereskedőket nevelnek, addig a fejlett iparú városok, főképen Budapestnek és környékének polgári fiúiskolái a háború befejezése óta mind nagyobb hányadban olyan iparos- és kereskedőtanoncokat nevelnek, akiknek az önállósulásra vajmi kevés reményük lehet. Ez a jelenség a leányiskoláknál is észlelhető, csak itt kisebb mértékben. Ilyenformán a nagyvárosi és a vidéki polgári iskolák között is szakadék támadt, amint ez a szakadék már kezdettől megvolt a fiú és a leányiskolák között. A nagyvárosi és a vidéki iskolák között a szakadék egyre mélyül, a fővárosi polgári iskola pedig hova-tovább a munkásosztály és a kispolgárság alsó rétegének iskolája lesz. Szinte egyetlen összekötő elv, hogy a polgári iskola mindig valaminő városi életformára nevel. Annyi kétségtelen, hogy ha a polgári iskolai tanulók országos tömegét vesszük szemügyre, ezt összetételeben és célkitűzésében annyira tarkának, heterogénnek találjuk, hogy a belső egység e hiánya valóban elegendő magyarázatul szolgálhat arra a sok, szinte már a meghasonlásig menő sűrűlődségre, ellentmondásra és ingadozásra, amely a polgári iskola körül régóta észlelhető. Így válik érthetővé a sok és annyira eltérő, sokszor már egészen fantasztikus reformterv is, amely az igazi lényét kereső polgári iskola orvoslására felmerült.*)

III.

Annak, aki valamely iskolafaj pedagógiai feladatát kívánja világosan megszabni, egyfelől egészen élesen kell látnia, hogy milyen társadalmi funkció végzésére nevel munkásokat, másfelől számot kell vetnie a gyermek életkora szerint változó hajlamokkal és pedagógiai lehetőségekkel. Az előbbi a nemzetnevelési szempont, az utóbbi általános nevelési követelmény. A társadalmi funkció figyelembevétele nem csak azért elengedhetetlen, mert a nevelési célkitűzés ebből nyer közelebbi tartalmat, hanem azért is, mert mennél inkább távolodunk az egészen elemi, tehát mindenkire nézve közös nevelői tevékenységtől, annál inkább jelentkezik az életformára nevelés szempontja és követelménye mégpedig mind a nevelő, mind az oktató munka tekintetében. Az erősen különböző

*) Utalunk Implom József összefoglaló tanulmányára, amely a reformterveket tömören ismerteti.

életformákra nevelés nem történhetik ugyanazon iskolában, ha ez már az elemi iskolánál fejlettebb fokot képvisel. A polgári iskola pl. mint tipikusan városi életformára nevelő iskola teljesen alkalmatlannak bizonyult arra, hogy gazdákat neveljen, illetőleg, hogy az önálló mezőgazdák általános képzést nyújtó iskolája legyen. Ne tévesszen meg bennünket az a látszat, hogy kivált a háború után a nagyobb agrárhelyeken is nyíltak polgári iskolák, s hogy ezekben a fiútanulóknak néha 25—30 %-ig is emelkedő hányada őstermelő szülők gyermeke. Ezek túlnyomó része örökre búcsút mond az agrár életpályának. A föld közvetlen eltartottjainak néprétege sokkal kisebb mértékben növekedhetik, mint az egyéb pályákon megélhetést találó népességé, úgy hogy a földtől való menekülés e jelensége szükségszerű. A gazdafiak közül tehát igen csekély kivétellel azok mennek polgári iskolába, akik gazdálkodás helyett valami szerény hivatali állást keresnek. A polgári iskola tapasztalás szerint azokat is eltéríti a földműves foglalkozástól, akik eleinte valóban csak az elemi magasabb általános műveltséget kerestek ebben az iskolában. (Bár messzebbre vezet, mégis megemlítem itt, hogy még a polgáriból kinőtt felső mezőgazdasági iskolák végzett növendékei közül is alig egy negyedrészt működik agrár munkakörben, nagy többségük munkanélküli, ezek között igen sokan kiskisgazda szülők gyermekei.)

Minthogy a földművelő életforma és az iparos, kereskedő életformája — nem is szólva a tisztviselői és tanítói életformáról — teljesen elütő egymástól, elvileg tehát alapjában elhibázott törekvés a polgári iskolát olyanná formálni, hogy az mind a jövőben kiskisgazdák számára mind az egyéb polgári foglalkozásúak számára megfelelő iskolává legyen. Az a sokszor hallott és olvasott reformgondolat, hogy a városi polgári iskolák ipari-kereskedelmi irányú, a túlnyomórésztben agrár lakosságú helyek polgári iskolái pedig mezőgazdasági irányú iskolák legyenek, nem vetett számot sem azzal a ténnyel, hogy a polgári iskolák tanuló-sága még a legerősebben őstermelő községekben is nagyobb részben nem agrár lakosság gyermekeiből kerül ki, sem azzal, hogy az agrár szülők gyermekének is sokszor szakítania kell apja foglalkozásával. De nem vetett számot azzal sem, hogy az iskola nem nevelhet egyidejűleg annyira ellentétes életformákra s hogy bizonyos szaktárgyaknak, pl. a mezőgazdaságtannak a tantárgyak közé való beillesztése még nem teszi az iskolát más szelleművé, legfeljebb zavart idéz elő az összhangzó nevelésben, gyengíti a nevelőeredmény hatását, egyszóval többet ront, mint amennyit a kívánt irányban segíteni képes. A gazdává nevelést nem lehet agrár „színezettel” elintézni, sem azzal, hogy a vidéki polgári iskolák „a föld szeretetére” fognak nevelni. Természetesen távolról sem gondolok arra, hogy a nagy általánosságban maradó szaktárgy helyett gazdasági szakoktatást kívánnék a vidéki polgári iskolákba bevezetni, tisztán azt akarom hangsúlyozni, hogy a művelt kiskisgazdák nevelése nem történhetik abban az iskolafajban, amely egészen más lelkületre nevelésnek iskolájává alakított és fejlődött.

A polgári iskolákban tehát ipari, kereskedői, kishivatalnoki és tanítói pályára készülők nevelése folyik. E hivatások maguk is lényeges eltéréseket mutatnak. Amíg azonban a gazdaéletre nevelés a természettel

való szoros kapcsolatban maradás és az ehhez igazodó életfelfogás, életrend és munkarend miatt annyira külön világot, illetőleg nevelői feladatot jelent, hogy a többivel semmiképpen sem olvasztható össze, addig a többiek mint műhelyi vagy irodai foglalkozások, az általános alapműveltség megszerzésének stádiumában az együttes nevelésre még lehetőséget nyújtanak.

Az a szakadék, mely a főváros és egyéb nagy ipari városok és a kisebb vidéki polgári fiúiskolák tanulóinak pályaválasztása tekintetében a fent kifejtettek szerint fennáll és mindinkább szélesbedik, újabb s eddig figyelemre nem méltatott nehézséget jelent a polgári iskola célkitűzésében. A tanító, a kishivatalnok műveltségének megalapozása nagyobb igényt támaszt, mint egy kereskedősegédé, kisiparosé vagy gyári művezetőé. Az az ismert tömeglélektani tétel ugyanis, hogy a tömeg értelmi színvonalát annak legalacsonyabb rendű tagjai szabják meg, az iskolákban is érvényesül oly értelemben, hogy az iskola (osztály) színvonalát, sőt már pedagógiai célkitűzését a kisebb igényű vagy képességű csoportok szükségképpen leszállítják. Csekély értékű és semmiképpen sem megnyugtató remedium volna ezzel szemben az, ha a magasabb igényű középfokú szakoktatásnál csak a jeles vagy jó eredményű végzetettek engednők szóhoz.

A másik szem előtt tartandó szempont a növendékek korukban adott érdeklődésének, a lelki fejlettségük szerinti nevelési lehetőségeknek figyelembevétele. Iskolarendszerünk szerencsétlen módon még ma is tíz éves korban kívánja eldönteni, hogy ki szerezzen az elemi fokot meghaladó általános műveltséget. A tíz éves határvonal a polgári iskolák tekintetében abból az időből fennmaradt indokolatlan csökevény, amikor még a gyermekek többsége csak 3—4 elemi osztályt járt. Akkor az ötödik-hatodik osztály betetőzése volt a népiskolának, mert a továbbképző iskola úgyszólván csak papiroson volt meg. Ma az a helyzet, hogy a népiskolai beiskolázás mind a hat évfolyamos mindennapi iskolában, mind pedig a három évfolyamos továbbképző népiskolában majdnem teljesen hiánytalan s az iskolák túlszűfolttsága (legalább is a mindennapi tagozatban) 2-3 éven belül teljesen meg fog szűnni. Ezzel elkövetkezett az időszerű volta és szüksége annak, hogy elemi népiskoláink tanterve megfelelően átalakíttassék. Azok az ismeretek, amelyek érettebb korba valók s ma csak szükségből taníttatnak az V. VI. osztályban (történelem, állampolgári ismeretek, stb.) továbbképző tagozatba helyezendők át. Feltétlenül szükséges ugyanis, hogy a népiskoláinknak felső tagozata, amely ma csaknem teljesen értéktelen, most már a mindennapi oktatás hiánytalan megvalósítása után a lehetőségekhez képest fokozatosan szintén kifejlesztessék és megfelelő tartalmat nyerjen.

Ezzel lehetővé válik, hogy ne tíz éves korban, hanem az elemi ismeretek hat évfolyamra való beosztása miatt 12 éves korban különüljön el a gyermekek két csoportja, az, amelyiknek általános műveltséget adó három évfolyamos képzése a tartalmában fejlesztendő továbbképző népiskolában befejezett műveltséget ad, és az a csoport, amely még szakműveltséggel kiegészítendő, tehát egy közbeiktatott, általános műveltséget adó iskolába, a polgári iskolába fog járni. A pol-

gári iskola tehát elgondolásom szerint az elemi iskola valóban elemi ismeretek nyújtására hivatott hat évfolyamára épülne, tehát 12 éves korban fogadná be növendékeit és 3 év alatt adná meg az általános polgári műveltséget.

A 12—15 éves korú gyermek lelke igen fogékony az érzelmi benyomások befogadására, emlékezőképességük, fogalomgyűjtő készségük éber és erős. Ebben a korban tehát a gyermek általános műveltségét, világképét kell kiépíteni. Az olyan oktatási rendszer, amely ezzel nem vet számot s a gyermeket 15. évének betöltése előtt szakismeretek elsajátítására fogja, idő előtt zárja le a természetes érdeklődés érvényesülésének folyamatát s szűkíti el a látókört, tehát szárnyát szegi a lélek kibontakozásának. Az ilyen pedagógiai eljárás azt jelenti, hogy rossz gazdálkodással magunk pazaroljuk el annak az értéknek számottevő részét, amely a nép tehetségében Isten ajándékaként adatott.

Azzal, hogy az elemi ismeretek elsajátítása után az általános műveltséget adó iskola kezdete 12 éves korra tolódik el s így érettebb korban és lényegesen jobb megalapozással indulhat, lehetővé válik az eddigi négy évfolyamú polgári iskolának három évfolyamra való rövidülése. A hat éves elemi elvégzése után már teljes bizonyossággal megállapítható, kik azok, akik alkalmasak a magasabb általános műveltség megszerzésére, tehát a polgári iskola mentesül a szellemi képességei szerint selejtes tanulmányagtól, amely ma főképen a nagy városokban anynyira leszorítja az iskola színvonalát, hogy már-már alig tud megfelelni a reáépülő szakiskoláknak. Ily kedvező feltételek mellett három esztendő elegendő lesz arra, hogy a polgári iskola megadja a 15 éves korukban szakközépiskolákba menő ifjak általános alpműveltségét, úgy hogy ezek a jelenleginél kedvezőbb helyzetben építhetik fel a szakműveltséget. Fellelő hangúlyozni, hogy a 15. életév alkalmasabb a szakoktatás megkezdésére a 14 életévnél. Akik iparos vagy kereskedőtanoncnak mennek, 14 éves korukban még sokszor nincsenek olyan testi erő és fejlettség birtokában, amelyre a tanoncélet megkezdéséhez szükségük volna. Abban a korban egy évi nyereség mind testi, mind szellemi kifejlődésük tekintetében igen sokat jelent.

A három éves polgári iskola elgondolásának egyetlen nehézsége az, hogy jelenleg nincsen összhangban a középiskola szervezetével, amely tíz éves korban kezdi munkáját és 14 éves korban kívánja szakközépiskolába utalni az erre hivatott tanulókat. A karkülönbözet kérdését azonban részben kiküszöböli az a tény, hogy a középiskolák negyedik osztályát végzők mintegy 45 %-a még a tanév végéig szintén vagy betölti a 15.-ik életévét, vagy legalább megkezdte azt s a karkülönbőség jelentőségét megszünteti, hogy a négy gimnáziumot végzetek általános műveltség tekintetében a polgári iskolát végzettekkel előreláthatólag nagyobb színvonalközelségben lesznek, mint ma vannak.

A polgári iskola időbeli elhelyezésének fejlettebb korba való emelése a fentiek szerint részben a népműveltség szükséges fejlesztéséhez kapcsolódik, másrészt azonban a polgári műveltség emelését célozza. A kettő szoros összefüggésben van egymással. Mihelyt a polgári iskola mellett olyan népiskolák működnek, amelyek elegendő műveltséggel

látják el a kevésbé igényes iparágak munkásait, a polgári iskolák színvonalával s ezzel a polgári kultúra lényegesen emelkedni fog. Az ilyen polgári iskoláknak nem kell majd reménytelenül panaszkodni a miatt a presztizs-hiány miatt, amely ma távoltartja tőle a középosztály gyermekeit, tehát jobban megfelelhet majd annak a hivatásnak is, hogy a gyakorlati pályákra hajlamos tanulókat a gimnázium alsó osztályaiból magához vonzza.

Itt felvetődik az „öncélú polgári iskola” kérdése. Ez az utóbbi időben sokszor hangoztatott kifejezés nyilván két irányban kíván tiltakozást jelenteni, vagyis azt akarja jelenteni, hogy a polgári iskola nem lehet a népiskola magasabb fokú tagozata, de nem lehet a gimnázium levezető csatornája sem. Hogy az előbbi nem lehet, az a kifejtettek után nem kétséges, hiszen a népiskola *teljes* alsó tagozatára épülne, párhuzamosan helyezkedve el a népiskola jól kiépítendő felső tagozatával. Ám a polgári iskola célja abban sem merülhet ki, hogy az egyetem felé vezető középiskolát nem bíró tanulók menedékhelye legyen. Társadalmunk mai szervezete és munkamegosztási rendszere úgy kívánja, hogy az általános műveltség három igényfokozat szerint legyen az iskolában megszerezhető. A népiskolában, a polgári iskolában és a középiskolában. A három nem különbözhetik egymástól lényegében, csak terjedelemben és gyökerességben. Aki a magasabb polgári műveltséget nem igényli vagy nem bírja el, annak a kispolgári műveltséggel kell beérnie, amit a népiskola felső tagozata lesz hivatva nyújtani. Aki pedig a klasszikus gyökerekig elmélyített kultúrát nem bírja, annak a polgári műveltséggel kell beérnie. Ez az iskolák öncélúságát nem érinti. Nem hallgathatom el azonban, hogy az *öncélú*-jelzőt itt nem tartom szerencsésnek. Az iskolák nem osztályozhatók öncélú és nem öncélú iskolák szerint. Minden iskola öncélú annyiban, hogy meg van a maga, minden más iskolafajtától különböző nevelő célkitűzése. Viszont az egyéb társadalmi intézményekhez hasonlóan az iskola is heterotelikus, azaz célját magasabb-rendű társadalmi célrendszerből vevő organizáció. A tanintézetek között önállósági, vagy rangsor-problémákat felvetni nem fér össze a helyes társadalomszemlélettel. De ha az egyes iskolák társadalmi funkciójuk fontossága szerint mégis rangsoroltatnának (más szempont helyességét aligha ismerhetnők el), akkor valóban azt a nehéz kérdést kellene eldönteni, hogy vajon a társadalom szempontjából a népkultúra fontosabb-e, vagy a középréteg, illetőleg a magasabb értelmiség rétegének kultúrája. A felelet azonban csak kitérő lehetne s annak hangsúlyozása, hogy mind a három iskola emberi képességek kifejlését munkálja, egymásra támaszkodik, egymást kiegészítő és kölcsönösen előbbrevívő embercsoportok számára nyújt hivatásuknak megfelelő életformát.

A fent kifejtett reformgondolat megvalósítása szükségképpen maga után vonná azt, hogy a polgári iskolai tanárság egyharmada feleslegessé válnék. Azonban ha számításba vesszük vidéki nagy városaink polgári iskoláinak zsúfoltságát, másfelől pedig azt a mielőbb kielégítésre váró szükségletet, hogy nem kevesebb mint 24 városban, ahol ezidő szerint gimnázium működik, polgári iskola azonban nincsen, akkor a megszűnő évfolyam miatt állástalanná váló tanárság számára máris megtaláltuk a kellő munkateret.

Szombatfalvy György.

A népiskolai tanító és a figyelem lélektana

Népiskolai tanításunk egyik legfontosabb problémája a tanulók figyeelmének felkeltése és ébrentartása. Nem érdektelen tehát, ha röviden foglalkozunk azokkal a kérdésekkel, amelyeknek megoldása a tudományos kutatások és a működő tanítóknak együttes munkája révén várható. Röviden rá akarunk mutatni a figyelem lényegére, mibenlétére és azokra a kérdésekre, amelyek a tanítót munkája közben feltétlenül foglalkoztatják és amelyekkel a tanítónak munkája eredményességének biztosítása végett is foglalkoznia kell.

A kérdés fontosságát tanítók előtt nem kell hangsúlyozni. Kétséget nem szenved, hogy tanítói munkánk előfeltételeként a tanulók figyelemét kell megjelölnünk.

Miben áll a figyelem? — Kornis szerint a figyelem a tudat körének szűkítése a kiemelt tudattartam világosságának fokozásával. Más szerző szerint a figyelés az a tevékenység, mellyel az én a tárgyra *reáfordul* és tudomást vesz róla. Ez utóbbi megjelölés lényeges jegyeket nem tüntet fel. Régebbi meghatározás szerint a figyelemben tudatosságunk köre szűkebbé válik, miáltal tudattárgyaink nyernek intenzitásban. Ez intenzitásbeli nyereség okozza azt, hogy a figyelemmel megvilágított tudatjelenségeink világosakká és határozottakká lesznek. Tehát e szerint a világosság és határozottság pszichológiai oka a figyelem.

A figyelem lényegét *Várkonyi Hildebrand* így jelöli meg: „A figyelem az egész személy viselkedésének *általános egységesítése*, energia koncentráció; ez annyit jelent a tanításban, hogy a gyermek minden viselkedését a tanítás tárgyára kell terelni, egységesíteni, minden tevékenységét lekötöni, és minden zavaró és másirányú tevékenység működését meg kell gátolni.”

A figyelem az össz-személyiségnek nemcsak orientációját, egy tárgyra való irányulását jelenti, hanem a koncentrált pszichés energiával való befogadó és feldolgozó munkára képesítő hozzátapadást a tárgyhoz. Mivel pedig Mac Dougall szerint az érdeklődés *lappangó figyelem*, a figyelem tevékennyé vált érdeklődés: ebből az következik, hogy az érdeklődés felkeltése és biztosítása a figyelem jelentkezésének nélkülözhetetlen feltételét képezi. A gyermeket pedig (a felnőttet is) az érdekli, ami hiányzásának megfelel. Ez indítja jóleső figyelemre. A hangulatkeltésnél ennek a *hiányérzetnek* felkeltése tehát a tanító feladata.

A figyelem a lélek alaptevékenységeihez tartozik. Annyira alapvető jelentőségű, hogy azoknál az állatoknál is megtaláljuk, amelyeknél nagyon primitív agytevékenységet észlelünk. A figyelem felkeltésére szolgálhat valamely szemlélet vagy képzet, vagyis a tudatunk meglévő vagy éppen jelentkező tartalma, amely érdeklődést kelt. A már felkeltett figyelem szűkítheti és irányíthatja a tudat körét úgy, hogy annak középpontját a figyelés mozzanatával a lélek egyéb tevékenységei révén új meg új tartalommal tölti meg. Az *én nekifeszülése* (attenció!) alapvető és mégis összetett lelki folyamat, komplex. Minden magasabb rendű lelki folyamatban fellelhető, más lelki folyamatok nélkül elképzelni nem tudjuk.

Lényegéhez hozzátartozik a percepcióra és appercepcióra való tö-

rekvés. A lélek a szükséghez képest fokozott, koncentrált energiával oda igyekszik hatni, hogy az attentió által a tudat középpontjába helyezett tudattartam oly világos legyen, hogy ezt az *én* a legcélszerűbben felhasználhassa. A figyelem irányítja az érzékszervek működését, a szemléletek kiválasztását, a képzetek felidézését, a fantázia koncentratív működését stb. A figyelem eme irányító tevékenysége azt jelenti, hogy az *én* teljességét határozott irányban való alkalmazkodásra készíti. Az érzékszervek a szükséghez mérten alkalmazkodnak, maximális teljesítményre törekszenek a figyelés közben, a lélek pedig fokozott energiával az érzékszervek működése által keletkezett érzetek közül kizárni igyekszik azt, ami a figyelem tárgyát a tudattér középpontjából kiszorítani törekszik. *Ezt kell a tanítónak előmozdítania.* Ha a tanulóknak meglévő képzele felé irányul a figyelem, akkor a figyelemben ehhez a körülményhez alkalmazkodik a tanuló *énje*. Testtartása, izmai feszülése, az érzéklés legoptimálisabb lehetőségét igyekszik biztosítani, vagy pedig a befelé irányulás esetén a legminimálisabbra csökkenti az érzékszervek működését, a szerint, miképpen válik világosabbá a figyelem tárgya. A figyelemben tehát célszerűség nyilvánul meg. Néha minden érzékszervét igénybe veszi, máskor meg valamennyi működését a minimálisra csökkenti, hogy az egyetlen érzékszerv által nyújtott fiziológiai ingerek érvényesülését annál jobban biztosítsa. Egy számolási feladat megoldásánál pl. teljes a belső figyelem a gyermeknek, szinte nem lát, nem hall semmit.

Mindebből látszik, hogy a figyelemben mindig nővelemelkedés, valamely tevékenységi készség vagy tudatállapot fokozódása jelentkezik. Így: a tudattartam nyer erőben, színben, világosságban, pontosságban stb. Az alkalmazkodás fokozott lesz és az energia felhasználása határozott irányban történik. Felmerülő problémák: mik a nővelemelkedés speciális okai, melyek a tényezői, feltételei, milyen a mechanizmusa? A tanító szempontjából annak megállapítása, a tanítás mely mozzanata keltett általános figyelmet, mert ide irányult az érdeklődés gyújtópontja és ide a tanításnak a gyermek érdeklődésének teljes kielégítése végett okvetlenül vissza kell térnie.

A figyelem tulajdonságai. 1. A figyelem legfontosabb, lényegét jelentő sajátága: a fokozott *lelki energia-koncentráció*. A koncentráció az *én attentiójának* eredménye, amelynek mértéke függ az egyén természetes adottságaitól, a figyelem gyakorlottságától, a figyelmet előidéző u. n. indító tudattartam intenzitásától, stb. (Ez utóbbi magában foglalja a figyelem érvényesülését gátló és előmozdító körülményeket.) *Várkonyi H.* a koncentráció alatt bizonyos tárgyra irányuló tudatosságunk intenzív fokozottságát érti.

A figyelem terjedelme, megosztása és élessége. Koncentrált lelki energiánk által megvilágított tárgyak összegét a figyelem terjedelmének, disztribúciónak nevezzük. A koncentráció intenzitása és a disztribúció egymással rendszerint fordított arányban áll, mert minél erősebb a figyelem, annál inkább szűkül a tudat köre és megfordítva. Ebből a tanítói munkára nézve azt a következtetést kell vonnunk, hogy a tanulók figyelmét egyszerre csak egy irányban foglaljuk le vagy legalább is úgy igyekezzünk rendezni a tanítást, hogy a figyelem koncentrációja a legintenzí-

vebb, a disztribúció pedig a tanulók figyelmének fejlettségéhez mért legyen. *Igen fontos neveléslélektani feladat annak megállapítása, hogy a tudat gyűjtőpontjában hány egyszerű, egymással össze nem függő kép vagy egymással logikai vagy pszichológiai kapcsolatba hozható benyomás állhat.*

Felmerül a kérdés, egyáltalán lehetséges-e a figyelem többtárgyúsága azonos pillanatban? *Várkonyi H.* megállapítása szerint lehetséges egyszerre egy szöveget hangosan olvasni és ugyanekkor megszámlálni egy metronóm ütéseit és felvillanó fényjeleket.

Eddigi megfigyelések szerint 4—10 össze nem függő kép nyerhet a tudat világosságából egyszerre. Még további kísérletezés révén megállapítandó, hogy az iskolás kor különböző fázisaiban milyen a figyelem fejlettsége a koncentráció erejét és a disztribúciót illetőleg. *A kísérletezés és megfigyelés tárgyát képezze az is a tanító részéről,* hogy a tudatkör bővíthetősége miképpen fejlődik. A disztribúció terjedelmének bővítése és szűkítése a fáradtság milyen mértékével jár. Kétségtelen azonban, hogy a figyelem terjedelme vagy mezeje személyenként más- és más.

Némelyek a figyelmes érzéklés mezejét figyelem-mezőnek nevezik. Pl. a tachisztoskopban megjelenő számok, alakok, stb., maximális összege, vagy az egymást követő ingerek maximuma, melyet egy észrevétel-aktusban fog fel a gyermek. A tachisztoskoppal végzett kísérlet jobban sikerül, ha a tárgyak csoportot alkotnak.

A figyelem mértékét csak akkor határozhatjuk meg, ha egy adott pillanatban a disztribúció terjedelmén kívül a világosság intenzitását is figyeljük. A figyelem gyakorlásának tehát úgy kell történnie, hogy a disztribúció terjedelmét megtartva növelni igyekezzünk a világosság intenzitását, másrészt pedig a disztribúció terjedelmét igyekezzünk növelni úgy, hogy lehetőleg ne csökkenjen a világosság intenzitása. Hogy melyik eset gyakorlandó elsősorban, azt a növendék jövődő hivatása fogja megszabni.

A figyelem *megosztása* látszólag ellentétben áll a figyelem lényegével. Ez az ellentét azonban csak látszólagos. Senki sem vonhatja kétségbe, hogy a gépkocsivezető, aki a forgalmas úton figyelemmel kíséri mindazt, ami útjába kerülhet és egyúttal a gépe működésére is nagy gondal ügyel, nem dolgozik megfeszített figyelemmel, pedig figyelmét megosztani kénytelen. A figyelem megosztása tehát annyit jelent, hogy énünk egy időben a tudat több tárgyára ügyel, amelyek azonban mind többé-kevésbé a tudattér legvilágosabb részében állnak egy feladat teljes megoldása érdekében.

A figyelem *élességét* mérhetjük olyan módon, hogy a gyermek szeme előtt hosszú sorban betűket vonultatunk el, amelyek sorozatában elhintett betűk szavakat adnak.

A figyelem *pontossága* szintén elsőrendű követelmény az iskola munkájában. A figyelem pontossága mutatkozik abban, hogy valamely tárgy észlelt részleteit vagy sajátosságait hogyan tartja meg a gyermek.

Vizsgálható a Bourdon-teszt segítségével, ami hasonló vagy különböző figurák sorozatában elszórt azonos figurák kiválasztásában áll.

A *fáradékonyság, oszcilláció, időtartam.* Az attentio által létrehozott erősebb tudatvilágosságnak intenzitása csak látszólag állandó. A fi-

gyelem időtartama rendszerint igen rövid, fokozottan nagy erősségnél alig néhány másodperc, közepes erősség esetén néhány perc. Ennek fiziológiai magyarázata az, hogy ellentét van az idegenergia fokozott felhasználása és annak lassabbá vált pótlása között. (A lélegzés is meglassódik! A gyermek sóhajtása, ásítása, nyújtózkodása, ideges mozdulatai, stb. arra szolgálnak, hogy ezekkel nyújtsa a kellemetlen, erőszakolt figyelmet, egyben ez a fáradtságának biztos jele. Erre ügyeljünk!)

A gyermek figyelmének intenzitása igen gyorsan változik. Különösen észlelhető ez az intenzívebb növés korszakaiban, amikor is a gyermek fáradékonyága, a szervezet fokozottabb igénybevétele az oka a tudattér világossága gyors és lényeges változásának. Még jelentékenyebb gátlásokkal kell megküzdenie a gyermeknek a pubertás korában.

A világosság fokának változásaihoz hasonló jelenség a disztribúció szinte pillanatról-pillanatra bekövetkező önkéntelen bővülése és szűkülése.

A figyelem tehát szabálytalan változásokat, oszcillációkat mutat. E jelenség okai részint a külső és belső ingerek, melyek a figyelmet eredeti tárgyától eltérítik, másrészt magának a koncentrációban jelentkező erőfeszítésnek meglehetősen szabályos ingadozásai (ily belső ingerül szolgálhatnak a szervezet fiziológiai ritmusai is: lélekezés, érverés.) Kísérlet: alig hallható óráketyegés, közlelrol valamely tárgy fixálása. Ezekben a kísérletekben megfigyelhető az akkomodáló izmok periódikus hullámozása.

A figyelem oszcillációja a figyelem látszólagos hibája. Azonban ha meggondoljuk, milyen fárasztó a testünk egy bizonyos helyzetben való merev tartása s hogyan igyekszik szervezetünk a merev tartásból eredő fáradtságot megelőzni egész jelentéktelennek látszó állandó mozgások által, akkor könnyen párhuzamot vonhatunk a lélek és a test viselkedése között. Az oszcilláció által a lélek elkerülni igyekszik a szellem merev helyzetét biztosítja számára a hajlékonyságot és kitolja az elfáradás beállásának időpontját. A figyelem oszcillálásának és fluktuálásának szükségességét mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy az *abszolút merev figyelem a lélek számára értéktelen.* (Rögeszme!)

Az oszcillálás azonban a gyermeknél lehetőleg ne legyen nagy mérvű. Ez éppen úgy, mint a koncentráció és a disztribúció függ a kortól, a nemtől, a pillanatnyi közérzettől (ami magában foglalja a test fáradtságát is) és még számos körülménytől. A neveléslélektani kutatásoknak kellene világosságot deríteni arra, hogy a nap mely szakában, az iskolai foglalkozás mely órájában a legintenzívebb a figyelem, mikor a legállandóbb, mikor törekszik a koncentráció intenzitásának növelésére, mikor keresi inkább a szélesebb disztribúciót? Milyen hatással vannak a klimatikus változások a gyermek figyelmének fáradékonyására?

Tanításunk szempontjából a tanuló figyelmének elfáradása nagy jelentőségű, mert az iskolai munkánk eredményessége nagyban függ tanulóink figyelmének éberségétől, kitartó voltától. A figyelem lankadása általában együtt jár a testi erők kimerülésével, másrésztől a hosszas figyelés testi elfáradást is okoz. Azonban lehet beszélni tisztán a figyelem elfáradásáról is.

Azért téves az a felfogás, hogy az elméleti tárgyak órái közé iktatott testgyakorlási óra pihenőül szolgál, annál inkább, mivel a testgyakorló óra

maga is figyelmet kíván. A gyermek sokszor nagyobb, intenzívebb figyelemmel vesz részt a testgyakorlási órán, mint a szellemi foglalkozás óráin. (Önkéntelen figyelem.) Eppen ezért ez órák végén végzett vizsgálatok azt fogják igazolni, hogy a figyelem kimerültebb, mint oly órák után, amelyeken a tanulók kisebb figyelmi intenzitással vettek részt. Meg kell állapítani azt, hogy mely órák járnak a figyelem nagyobb felkeltésével és ezzel kapcsolatban vizsgálat tárgyává kell tenni azt is, hogyan helyesebb beosztani az órákat. Ugy-e, hogy előbbre tesszük az önkéntelen, kellemes figyelmet keltő órákat vagy pedig a tárgy természeteként csekélyebb figyelmet keltő órákat tartjuk előbb. (*Oly tárgy, amely a gyermek érdeklődését és figyelmét nem kelti fel, tulajdonképpen nem is tanítható. Ez pedagógia-ellenes!*) A vizsgálatok hivatottak fényt deríteni arra is, hol van az a fordulat, amikor a tanuló önkéntelen figyelmét az önkéntes figyelem váltja fel? Milyen eljárásokkal késleltethetjük a figyelem elfáradásának beállását a gyermeknél? Szabad-e az erősen jelentkező fáradtság ellenére is igénybe venni a tanulók figyelmét? Mennyi idő után jelentkezik a figyelem fokozatos lankadása a különböző korú gyermekeknél? Milyen időközönként kell pihenőt tartani, hogy a figyelem teljes kimerülését elkerülhessük?

Már az eddigi vizsgálatok és tapasztalatok alapján is megállapíthatjuk, hogy az önkéntes figyelem intenzitása *nem a figyelem első perceiben a legnagyobb, hanem intenzitása rendes körülmények között az első félóra végéig növekszik* és ezen a fokon igyekszik megmaradni mindaddig, míg az elfáradás az intenzitás fokát mind mélyebbre nem süllyeszti a figyelem teljes kimerüléséig és megszűnéséig. A tanító ezt az időt nem várhatja meg, hanem megfelelő időközben gondoskodnia kell a figyelem szükséges pihentetéséről is. Vizsgálatok állapítsák meg, mennyi ideig vezethetjük igénybe a gyermek figyelmét veszély nélkül. A tanítás mely mozzanatai alkalmasak arra, hogy az elszórakozás veszélye nélkül a figyelem átmeneti pihentetését szolgálják. Milyen időközökben, mennyi ideig tartó pihenő szolgálja a gyermek figyelmének megfelelő regenerálódását. A túl hosszú pihenő szintén nem szolgál a figyelem javára. Vizsgálatokat kell végezni arra nézve, milyen grafikai görbét kapunk 1. ha huzamosan egyfolytában figyel a gyermek; 2. ha gyakori; és 3. ha ritkább pihenőt tartunk. Mindhárom esetben a figyelem első felkeltését jelzi a görbe kezdőpontja, míg a végpontja a figyelem oly kimerülését jelzi, amikor annak ébrentartása rendes eszközökkel már nem lehetséges. A figyelem-intenzitás görbéjén fel kell tüntetni az intenzitásváltozást és az időt. Kísérleteket kell végezni egyirányú figyelemmel és főképpen a rendes iskolai munka keretén belül. A különböző korú és nemű gyermekekkel végzett kísérletek és megfigyelések fogják majd meghatározni, hogyan kell a rendelkezésre álló tanítási időt a legcélszerűbben felosztani.

A görbe adatai megmutatják, hogy a figyelem a legkedvezőbb esetben sem állandó intenzitású (oszcilláció). Eltekintve a nagyfokú egyéni változásoktól, ugyanannak a személynek figyelme is nagy különbségeket mutat különböző körülmények és különböző feladatok megoldása közben.

A kísérletek folyamán meg kell állapítani, melyek a figyelem intenzitásának pszichológiai és testi jelei. Hogyan jelentkezik az elfáradás?

Melyek az elfáradás felismerésére szolgáló legszembetűnőbb külső jelek? Nyilvánvaló, hogy a kifáradással együttjár a meghatározott időn belül végzett munka mennyiségének csökkenése és az a körülmény, hogy a figyelem választott tárgya a tudat intenzíven megvilágított teréből kicsúszik és helyt ad más tudattartalmaknak, elsősorban az érzékek útján pillanatnyilag a tudatba jutott képeknek. A figyelem oszcillációja feltűnően gyors lesz, az intenzitás pedig a legminimálisabb marad. Ezt az állapotot szokták szórakozottságnak nevezni, ami akkor is bekövetkezik, ha a figyelemnek valamely más oknál fogva nincs állandó és meghatározott tárgya. Az énnnek a figyelem kifáradása következtében beálló szétszórtságát figyelmetlenségnek is szokták nevezni, mivel a lélek ebben a helyzetében éppen az attentiót, a figyelem lényegét, sajátosságát nélkülözi. Az alvás az az állapot, amelyben pozitív figyelemről egyáltalán nem beszélhetünk.

A figyelem alkalmazkodása. Erről már a 3. pontnál is szóltunk, még csak azt kell megemlítenünk, hogy ez abban a könnyűségben áll, amellyel egyik tárgyról egy másikra rendszeresen átmegy. Ebből a szempontból beszélhetünk merev, tapadó és mozgékony figyelemről, amely utóbbi egy pillanatban átfogja és szemléli az időben egymást követő mozzanatokat.

A figyelemre vonatkozó vizsgálatoknak ki kell terjeszkedniök a figyelem és a tehetség, valamint a figyelem és az érdeklődés viszonyára is. Összefüggésbe hozható-e a figyelem és a tehetség? *Várkonyi H.* szerint ez a kettő egymástól függetlenül is változhat. Az iskolai életben is beszélhetünk külön tehetséges és külön figyelmes gyerekekről. A kevésbé tehetséges gyermekek nagyobb figyelmük által sokszor ugyanazt a helyet biztosítják a maguk számára, amit a kisebb figyelmű, azonban nagyobb tehetségű tanulók elfoglalnak. Az azonban kétségtelen, hogy a tehetségesek, ha valami érdeklődésüknek megfelel, általában nagyobb intenzitással és több kitartással tudnak figyelni, mint a kevésbé tehetségesek. A tehetségtelenek figyelme talán több oldalú, azonban tompább és könnyebben eltéríthető. Ezek a kérdések még további tisztázásra szorulnak. Nagyobb összefüggést lehet megállapítani az akarat ereje és a figyelem között. Az önkéntes figyelem ereje és kitartása az akarat erejével egyenes arányban állhat.

A nagyobb intenzitású figyelem előbb lankad, mint a közepes vagy gyenge. Meg kell állapítani, az iskolai munka gyorsabb vagy lassúbb üteme felel-e meg a gyermek figyelme természetének?! Melyik jelent számára nagyobb fáradságot? E kérdés alapos tisztázása azért bír nagy jelentőséggel, mivel az iskolai munka eredménye nagyban függ a figyelemtől.

A kísérleti lélektanban oly módon is szokás mérni a figyelem erőfokát, hogy a leküzdendő akadályokat mérjük és így nem tudjuk pontosan megállapítani, vajon a figyelem erőfokától függ-e az eredmény vagy pedig az akarattól és kitartástól. A figyelem erőfokának mérése általában azoknak az akadályoknak mérésével történik, amelyeket a gyermeknek le kell győznie. Idevonatkozó kísérletek: a gyermeknek több jeladás közül választania kell egyet, vagy meg kell különböztetni egy



tárgyat sok más, esetleg hasonló között, vagy zavaró körülmények között folytatni és befejezni egy feladatot, s így tovább.

Vizsgálhatjuk a figyelem termékenységét, vagyis megkérdezzük az emlékezetet vagy reflexiót. Ez ugyan nem szorosan vett figyelemvizsgálat a tanuló szempontjából, mégis fontos.

A figyelem különböző formái. A tanítás számára az akaratos szabad figyelmet kell biztosítani, vagyis arra kell törekednünk, hogy a gyermek a figyelmét gátló körülményeket könnyen legyőzze és figyelmét saját akaratából a tanítás tárgyára irányítsa. Éreznie kell a tanulónak azt, hogy figyelmét saját jól felfogott érdekében akarata által kell irányítania a tanítás tárgyára. A tanító befolyásával ne akarja megszüntetni a tanuló saját elhatározását, hanem teremtsen meg az érdeklődés felkeltésére alkalmas helyzetet, hogy a tanuló akaratos szabad figyelem helyes irányt szabjon a tudattér világosságának. A túlfeszített érdeklődés az ú. n. akaratos nem szabad figyelmet kelti fel, amikor az elhatározás motívumai oly lökést adnak az akaratnak, hogy az akarat tevékenysége kétségbevonhatatlan ugyan, de annak szabadságát az említett motívumok nagyban gátolják. Mindkét esetben látható, hogy eredményes figyelemről van szó, az iskola életében mindkettő előfordulhat. Az *én* rendes lelki tartalmát károsan befolyásolja az akarat ellen működő figyelem. Az önkéntelen figyelem az önkéntes figyelemmel szemben gátlásként jelentkezik.

Szokásos osztályozás még (Várkonyi H. is használja):

a) Külső tárgyakra irányulhat: tudományos vagy tudománytalan megfigyelés, kontempláció, ha csodálattal társul (esztétikai jellegű),

b) Belső tárgyakra irányul: reflexió,

ha hosszú és módszeres: meditáció,

introspekció, ha lelki folyamatok megfigyelésére irányul.

A figyelem fejlődése. Már az eddigiekben is rámutattunk arra, milyen jelentős a gyermek figyelem fejlettségi fokának ismerete. Sikorsky állítása szerint — mindannyiunk tapasztalata is ezt igazolja — az állatok is figyelnek. Szellemi életünk legelső tevékenységei között is ott találjuk a figyelést.

Az újszülött gyermek már néhány napos korában különbséget tesz a neki minőségileg alkalmas és alkalmatlan tej között. És néhány kísérlet után a neki alkalmatlan tejet elutasítja. Ez arra enged következtetni, hogy az újszülöttnak szinte az élete első pillanatától kezdve van ízlési megismerése és megfigyelése. Ezzel párhuzamos a szaglási megismerés és figyelem is. Az újszülöttnél egyéb lelki funkciót nem tudunk még megállapítani. Csak a jó és a rossz legáltalánosabb érzése van meg nála (éhség, jóllakottság, testi rosszullét érzése).

Az első három hónapban csak öntudatlan vagy „öntudatelőtti“ figyelemről lehet szó. Itt is és a későbbi korban is a figyelem kétségtelen és objektív jeleinek megállapítása a feladatunk. Munkánk megkönnyítése és a nagyobb pontosság kedvéért különböztessünk meg külső és belső figyelmet. A jelek szerint először a külső figyelem jelentkezik csak. Ezt tényként is elfogadhatjuk.

A külső figyelem korai jelentkezését Sikorsky fentebb említett kísérlete is igazolja. Az ő kísérlete szerint a 4 hetes gyermek figyelmét

felkelti a közelében elhelyezett meleg üveg, és 2—3 perc múlva kutatni kezdi a hőforrás irányát. Az újszülött már az első napon, sőt már az első órában a fény felé fordul Preyer és Flehsig kísérlete szerint. A 3—4 hónapos gyermek pontosan követni igyekszik a mozgó vagy forgó tárgyakat úgy, hogy a 3. hónap végén az optikai figyelem már kialakulnak tekinthető.

Valamivel későbbben jelentkezik az akusztikai külső figyelem. A 2—3. hét végén csaknem minden gyermek figyel a hangokra. Erős hangok hallatára a gyermek a szemét hunyorítja. Szokatlan hangok hallatára arca oly kifejezést ölt, ami szemléltetéskor szokott a gyermek arcán jelentkezni. Szemét a hang irányába fordítja, amivel elárulja figyelmét.

A 4. hónaptól kezdve látni, hallani, tapintani (érzékszerveit használni) igyekszik. Ekkor jelentkezik az alkalmazkodás, figyelemre, jellemző formában.

Most azonban egy másik nagy feladat előtt áll a gyermek: meg kell tennie a gondolkodás első lépéseit, hogy megtanulja megérteni azt, amit érzel. Ez már a *belső* figyelem kezdete. A *külső* figyelem teszi lehetővé a gyermeknek azt, hogy a ráhatásokat pontosan felfogni, és azokhoz alkalmazkodni tudjon. A gyermek külső figyelmének intenzitása igen jelentős. Sokszor oly intenzitással figyel, hogy a lélekzete is eláll.

A gyermek figyelme nagyon könnyen eltéríthető. A fél éves gyermek figyelme azonban már jelentékeny ellenállást tanúsít az eltérítésére irányuló hatásokkal szemben. A gyermek külső figyelmével kapcsolatos a test izmainak könnyen észlelhető általános feszültsége. (Ez a tény a későbbi korban is tapasztalható a gyermeknél és felnőttél egyaránt.) Innen van, hogy a hosszabb ideig tartó intenzív külső figyelem az izmok kifáradását is magával hozza.

A gyermek figyelmének célja kezdetben az, hogy a hatásokat minél tökéletesebben felfogja, míg később a hatások értelmezése és meg rögzítése a cél. Ez utóbbi a *belső* figyelem eredménye. A 10. hónap után a gyermek figyel a felnőttek beszédét. Igyekszik megismerkedni a szavak jelentésével. Megfigyeli a hang intenzitását és mennyiségét és a hangok tulajdonságait. Mind élénkebb figyelemmel kíséri a mozgásokat. A lélektani fogalmak kialakulása csak figyelem révén történhetik. Tehát a *belső* figyelem akkor indul rohamosan fejlődésnek, amikor a lélektani fogalmak gazdag sora lesz a gyermek sajátja.

Pontosan meg kellene határozni az önkéntes figyelem jelentkezésének idejét. Tény az, hogy az iskolába lépő gyermek már képes önkéntes figyelemre és figyelmének irányát szándékosan és tudatosan meg tudja változtatni. Figyelme azonban könnyen eltéríthető. A figyelem intenzitása szinte maximális, mert érdeklődése tárgya felé rendszerint énje teljességével fordul. Az eltéríthetőség ennek dacára is azért oly nagy, mert a tudatba kerülő új képek az újság ingerével hatnak; mivel pedig a figyelem körébe eső tudattartam logikai szálai még gyengék, nem elegendők a nagyobb intenzitással jelentkező új képek háttérbe szorítására.

A tanító feladata a gyermek figyelmét helyes irányba terelni és nevelni. Meg kell keresnie a gyermek természetes érdeklődésének központját.

Amíg azt meg nem találta, addig a gyermek és tanító egyaránt küzdelmes munkát végez.

Vizsgálatuk útján meg kell állapítani azt, vajon az iskolai munkához szükséges figyelem felkeltése hogyan történhetik a legcélszerűbben? Mikor mondhatja a tanító, hogy a figyelem szükséges koncentrációját sikerült elérnie?

A figyelem és figyelmetlenség okai. Az önkénytelen figyelem felkeltő oka mindig az, hogy valamely tény a tudatban intenzitásbeli fölényre tesz szert bizonyos oknál fogva. Ezt valamely inger a többi ingerekkel szemben való mennyiségi és erősségi különbségével, a többlettel éri el. A figyelmet felkeltő lelki tény jelentkezésének két oka lehet: a fiziológiai inger nagyobb ereje és a hangulatunkhoz való viszonya.

Vizsgálat tárgyává kell tehát tenni, hogy tanításunk alkalmával hogyan biztosíthatjuk a tudatközéppontba helyezendő inger intenzitás fölényét? Hogyan lehet a tanuló és a tanítás anyaga között a legtermészetesebb kapcsolatot a legkönnyebben megteremteni? A hangulatkeltés fontos volta szükségessé teszi, hogy hangulatkeltésünk a legsikerültebb és legeredményesebb legyen. Ez pedig akkor sikerül, hogyha a tanítás anyagát a gyermek előtt érdekessé tudjuk tenni. A vizsgálatok és a tapasztalat általában azt igazolják, hogy a gyermeket legtöbbször jobban érdekli az újszerű, mint a régi, a megszokott, a mozgó jobban, mint az álló, a színes jobban, mint az egyszínű, az élénk jobban, mint a halvány, élő jobban, mint az élettelen, a tömegesen ható inkább, mint a magában jelentkező inger, stb.

A figyelmetlenség oka elsősorban a figyelmet felkeltő ingerek hiánya vagy gyenge volta, a tudatban jelentkező más, nagyobb intenzitású ingerek hatása, az érdektelenség, kimerültség, az appercepcióhoz szükséges ismeret hiánya stb. Tanításaink alkalmával nagy gonddal kell ügyelnünk arra, nincs-e jelen valamely figyelmet gátló ok. Előbb tehát a gátló körülményeket kell eltávolítani illetőleg megszüntetni, csak aztán lehetséges a figyelem felkeltése.

A neveléslélektani vizsgálatok útján meg kell állapítani, mily körülmények között kelthetjük fel tanulóink figyelmét legkedvezőbben és miképpen biztosíthatjuk figyelmük állandóságát.

A figyelem nevelése és néhány probléma. A nevelésnek célját az fogja meghatározni, milyen tulajdonságokkal bíró figyelmet tartjuk legértékesebbnek. Arra kell törekednünk, hogy a legértékesebbnek ismert figyelemre neveljük tanítványainkat. Kérdés tehát, mire kell nevelni a figyelmet?

A figyelem nevelésének célja: *erőssé és szabaddá* tenni a figyelmet. E két cél egymástól különböző, független, mert a gyermeknek lehet erős figyelme a nélkül, hogy szabad lenne, vagyis csak arra figyel, amit szeret. Azonban nem tudja irányítani figyelmét. A figyelem intenzitása önmagában értékes tulajdonság, mert nélküle az egyén csekélyebb értékű, mégis értékesebb a második tulajdonság, vagyis a szabadság, az irányíthatóság, mert az önuralom egyik esete. A figyelem nevelésének főképpen erre kell irányulnia.

A figyelem egyéni sajátságait nincs módunkban megszüntetni. Erre

nem is vállalkozhatik a nevelő. Azonban az adottságokhoz mérten minden tanuló figyelmét tökélyre kell vinni, mert ez az értelmi munka alapfeltétele.

Meg kell tehát keresni a figyelem erősítésére, állandósításának gyakorlására szolgáló eszközöket. Kísérletek útján meg kell határozni, mennyi ideig számíthatunk a gyermek figyelmére rendes körülmények között. (Az „új-iskolában“ 2—3 óra van egyfolytában. Ez alatt azonban teljes lendülettel folyik a munka.)

Melyek a figyelem nevelésének általános eszközei? Önmagában a figyelmet nem lehet nevelni, hanem csak más tevékenységekkel kapcsolatban. Nevelhetjük a figyelmet a számolással, különösen a fejszámolással, csak figyelmi gimnasztika segítségével kerülhetjük el a hibákat. Innen van, hogy a figyelem pszichotechnikai mérőeszköze gyanánt számítási feladatokat használunk. A jól tanított rajz is jó iskolája a figyelemnek. Megtanítja a tanulókat megfigyelni a mintát, stb.

A természet megfigyelése és a helyesen irányított fogalmazások is idetartoznak. Jó eszköz a tollbamondás is.

A figyelem gyakorlása alatt az önkéntes szabad figyelem gyakorlását értjük. Vannak, akik külön figyelmi gyakorlatok bevezetését tartják szükségesnek. (Ilyen gyakorlás pl. 1-5-10 percen keresztül való mozgatlan testtartás, vagy az akusztikai figyelem gyakorlása, stb.) Sokan a figyelmet keltő játékok gyakoroltatását kívánják; mások a tanítási óra kedélyességével vagy tanítás lendületes menetével igyekeznek élénk figyelmet fenntartani és gyakorolni, valamint igyekeznek rászoktatni a gyermekeket a szórakoztató gondolatok kiküszöbölésére.

A figyelem felkeltésének és nevelésének kiváló eszköze a helyes kérdés. Aki ügyes kérdésekkel fenn tudja tartani a gyermek figyelmét, az gyakorolja is azt. Az iskolai életben igen jó figyelmi nevelési eszköznek bizonyult a tanulók állandó foglalkoztatása, az állandó kérdésgetés. A kérdések mindig problémát tartalmaznak. A megfejtés ne legyen túl könnyű, azonban nehéz sem lehet. A kérdések sora legyen összefüggő és haladó, a tanult anyaggal összefüggő és a lényegre vonatkozó. Nem alkalmasok erre a szokrateszi kérdések, hanem ellenőrző, problémát adó kérdésekre kell gondolnunk. *A figyelemre legkárosabb a tétlenségre való kárhoztatás.* Ezt eredményezi az is, ha a tanulók túl hosszú ideig foglalkoznak egy dologgal, ami alatt elvesztik természetes érdeklődésüket,

Vizsgálandó kérdések: Mikor a legintenzívebb a figyelem? A tanítás egyes mozzanataiban milyen figyelemre van szükség: rövid-erős, tartós-egyenletes? Hogyan kelthetjük fel leggyorsabban ezt a figyelmet? Mikor és hogyan kezd lankadni a figyelem? Mi ennek a külső jele? Mi ilyenkor a teendő? Melyek a figyelem ébrentartására szolgáló eszközök? (színes, eleven beszéd, a beszéd tónusának gyakori változtatása, megállások, közbeszúrt hangulatos képek, helyes szemléltetés, cselekedtetés, helyes, jól alkalmazott kérdések, saját érdeklődésük kifejezése, a szükséges pihenő alkalmazása, légzési gyakorlat tanítás közben, friss levegő biztosítása, a helyes órabeosztás, az érdeklődési középpont állandó kutatásai a figyelem megfelelő gyakorlása, szükség esetén a tanuló figyelmeztetése stb.)

Néhány ok, amelyre a tanuló figyelmetlenségét visszavezethetjük: a tárgy teljesen érdektelen volta, az előadás nem felel meg a tanuló értelmi szintjének, unalmas módszer, a tanításban nincs haladás, nincs újság a tanításban, nagy meleg, hideg a tanteremben, testi-lelki fáradtság, a gyermek álmosága, éhes vagy túl jóllakott volta, testi gyengesége, (vérszegénység, betegség) kényelmetlen ülés, gyermekes tervek, amelyek foglalkoztatják a tanulót, szomorúság, otthoni kellemetlenségek, valamely tanulótárs elvonja viselkedésével a tanítástól társai figyelmét, a tanuló nem látja, vagy nem hallja jól, amit látnia, hallania kellene, stb. stb.

A figyelem neveléslélektani problémáit *Várkonyi H.* e 4 pontban foglalja össze:

1. Meg kellene állapítani, milyen előadási, tanítási mód kelt legnagyobb figyelmet? Melyek azok a nevelési helyzetek, melyekből leginkább származik figyelem?

2. Figyelni kellene a figyelem külső körülményeinek okait. Melyek ezek a magyar népiskolás gyermekekre nézve?

3. Meg kell állapítani, hogy a figyelem és a tehetség között milyen összefüggés áll fenn?

4. Meg kell állapítani az egyes osztályok figyelmének tulajdonságait, az egyes tárgyakkal szemben tanúsított érdeklődését!

Ily kutatások után lehetne beszélni magyar leíró pedagógiáról.

Fejtegetéseinkkel fel akartuk hívni tanítótársaink figyelmét e fontos neveléslélektani problémára, a figyelemnevelés kérdésére, hogy az immár szép fejlődésnek indult neveléslélektani kutatások minél szélesebb rétegekben e kérdés megvilágítására szolgáljanak.

Zentai Károly.

A film és az iskola

1.) A tanítófilmgyártás problémája.

Mindenekelőtt meg kell állapítanunk, hogy a tanítófilmgyártás ma még járatlan úton halad, sűrűszólván napról-napra tanítófilmenként újabb és újabb problémát kell megoldania. Ezek a problémák csak részben a felvételezési technika és a filmrendezés problémái, jó részben inkább lélektani és didaktikai problémák. Talán paradoxonnak hangzik, hogy ma, a tökéletes felvételezési technikával megoldott játékfilmek korában (pl. Krisztina királynő, Cavalcade, San Francisko stb.) a látszólag sokkal kisebb igényű tanítófilmeknél a fényképezési technika problémáiról beszélünk. Ennek a problémának a megvilágítása, valamint a lélektani és didaktikai problémák felvetése céljából szeretnék egy rövid áttekintő riportot adni a mai tanítófilmgyártás helyzetéről, főleg hazai viszonyainkat tekintve, saját scénáriumírói és filmrendezői tapasztalataim alapján.

A film specifikus sajátosságai azok a lélektani és esztétikai hatások, amelyeket röviden „filmszerűségnek” nevezünk és amelyeknek jellegzetes fővonása a síkban való kétdimenziós mozgás. A filmszerűség, mint

ilyen, már régebbi eredetű és jóval megelőzte a vetítő és felvevőgépek feltalálását, vagyis a század elején kialakult kinematografiát. A régi arab eredetű török árnyjátékok (karagöz) már felvetik a fenti értelemben vett filmszerűség egyes alapproblémáit. Ugyanis a korán egyik szurája tiltja a muzulmánoknak színpadon való szereplését, ezért árnyjátékokkal két-dimenziójú mozgásokkal igyekeztek egyes történeteket szórakoztatás és okulás céljából bemutatni. Erre vezethető vissza, hogy még ma is nem egy világvárosi varieté színpadán találkozunk török eredetű artistákkal, akik bániulatos ügyességgel, pusztá kézzel mutatnak be igen érdekes jelenetsorozatokot. Egyébként Házy Albert is említi „Madách: Az ember tragédiája, mint szabadtéri tömegjáték” című munkájában, hogy az új török szabadtéri játékokban szintén bekapcsolták a karagöz hatásokat. Tehát a filmtechnika tökéletesedése ennek az ősi filmszerű megfigyelésnek nyújtott beláthatatlan távlatokat. A mai filmeket, céljuknak megfelelően, a következőképpen csoportosíthatjuk:

- 1.) játékfilmek,
- 2.) kultúrfilmek, vagy oktatófilmek,
- 3.) tanítófilmek.

Lélektani és esztétikai hatás szempontjából legtökéletesebb a játékfilm, amely szórakoztat, gyakran tanít, sőt nevelőhatást is fejthet ki. Pl. Egy játékfilm, amely eredeti távoli földrészekben játszódik le, háttérben a népi szokásokkal, tanít, témájánál fogva pedig szórakoztat, ha pedig erkölcsi igazságok is vannak benne, akkor nevelő hatásokat is fejthet ki. Ezzel szemben a kultúrfilm, pusztán ismereteinket akarja gyarapítani, lehetőleg úgy, hogy szórakoztasson is bennünket. Ezek a kultúrfilmek vezettek a mai tanítófilmek kialakulásához, amelynek ma már kétségtelenül tisztázott célkitűzése: a tanítás és nevelés. Ma még természetesen igen sok az olyan tanítófilm, amely tulajdonképpen kultúrfilm, ahol a szorosabban vett didaktikai és etikai szempontok hiányoznak s ezt a tanár előszóval pótolja. Eppen ez a tanítófilmek jövő problémája. Ha így a filmszerűség szempontjából nagy vonásokban körülhatároltuk és meghatároztuk a tanítófilmek helyét a filmek sorában, meg kell még állapítanunk, hogy mik azok a hatások, amelyek a tanítófilmnek a többi szemléltető eszközzel szemben oly nagy fölényt biztosítanak. Erre röviden, nem számítva az előkészületekkel járó miliő-hatásokat, azt felelhetjük, hogy lélektani hatások. A film lélektani szempontból a képzetek játéka, a sötét nézőtérben ülő „közönség” nemcsak vizuálisan látja az eseményeket, hanem ha valóban „filmszerű” a kép, akkor a vásznon lejátszódó eseményekkel kapcsolatban, képzetek bukkannak a tudat fölé és a tudat alá a film pergésével párhuzamosan. Azonban a tudat alá bukó képzetek nem tűnnek el nyomtalanul, hanem „asszociálnak” és a kifejlődő filmtéma körül koncentrálnak. Ez az asszociáció vezet azután az érzelmek kifejlesztéséhez: sajnálkozás, öröm, megbotrányozás stb. A koncentráció foka pedig mélyíti ezeket az érzelmeket. A koncentrációt elősegíti a sötét nézőtér elszigeteltsége, de a koncentrációt fokozhatja az is, ha a vásznon lejátszódó események saját, vagy hozzánk közelállók életével, vagy ezeknek egyes epizódjaival mutatnak hasonlóságot. Ezért egy filmszerűség szempontjából magasabbrendű, jól megoldott film után,

érezzük, hogy nemesebb lelki emóciókban volt részünk, azonban az alacsonyabbrendű filmek alacsonyrendű lelki emóciókat váltanak ki, amelyeknek antimorális hatásuk lehet az egyénre nézve és amelyek az a-morális egyéneknél súlyosabb következményekre vezethetnek: lopás, gyilkosság stb. Ha azonban a film nem volt filmszerű, vagyis csak történesek közönséges egymásutáni fotografálása, akkor a kép levetítése után úgy érezzük, hogy valami hiányzott belőle, üres volt, hiányzott belőle a képzetek játéka, amit főleg a gyakorlott mozilátogató közönség érez. Az ilyen film a közönséges értelemben vett „mozgófénykép” és semmi több. Látjuk tehát, hogy a filmszerűséget a gép elősegíti, de nem pótolja. A filmszerűségnek elengedhetetlen feltétele, hogy lélek hasson lélekre, ezt természetesen más úton is elérhetjük, azonban a filmgyártásnak ezen a pontján a „hogyan“-on van a hangsúly. Ezt a „hogyan“-t pedig csak az tudja megoldani, akinek filmszerű látása van, ami éppen olyan természetesi adottság, mint a festőművész sikszerű látása, vagy a szobrászművész térszerű látása stb.

A következő kérdésünk most már az, hogy a film lélektani hatásai közül melyek azok, amelyek elősegítik a tanítást és nevelést: ezek az asszociáció és a koncentráció. Azonban ezeket a hatásokat egészen másképpen kell elérnünk a tanítófilmeknél, mint a játékfilmeknél. A játékfilm és a tanítófilm között lélektani szempontból alapvető különbség van, mert a játékfilmeknél a fizikai szemlélet (vizuális hatás) nem esik egybe a lélektani hatással (képzetek játéka), (*Házy Albert: Képkompozíciók. Oktatófilm Közlöny f. é. márciusi szám.*) sőt minél inkább divergálódik, annál inkább erősebb lesz a koncentráció, a lelki emóció, az érdeklődés, míg a probléma megoldása során fel nem oldódik. Pl. A lejtőn elinduló kocsi kocsiból kiesik a tengelyszeg, ez egyszerű vizuális hatást fog kiváltani, de már a „néző” előre látja, hogy valami történni fog, ezért a kocsin történő eseményekkel kapcsolatban fokozatosan fog fokozódni érdeklődése, mert olyasmit tud, amit a kocsinülőök nem is sejtene, az érzelmi koncentrációja pedig akként fog alakulni, hogy számára szimpatikus vagy antipatikussá egyének ülnék a kocsin. A hatás méginkább fokozódik, ha az egyik szimpatikus, a másik antipatikussá egyén és csak a megoldásban fog feloldódni érzelmi feszültsége. A tanítófilmeknél, pedig éppen ellenkezőleg a fizikai szemléletnek egybe kell esnie a pszichikai szemlélettel, vagyis a felvetett problémának rögtön a megoldását is meg kell adnunk, mert különben a felesleges képzetek kiváltásával a tanulót fárasztjuk és érdeklődése szétfolyó lesz. Ezek azok a filmtechnikai hatások, amelyekkel ma már a filmgyártásnak számolnia kell. Ezért fontos és nélkülözhetetlen, hogy a jó tanítófilmek gyártásába, minél több szakszerűen képzett pedagógus kapcsolódjék be.

Az 1934. esztendő határkövet jelent a filmmel való tanításban. Ekkor kötötték meg Európa legtöbb államában a nemzetközi keskeny-filmegyezményt, amely szerint az iskolákban addig használatban volt robbanás- és tűzveszélyes celluloid-film helyett bevezetik a 16 mm-es acetat-cellulózéból készült u. n. robbanásnékül égő keskenyfilmet (Schmal-Film). Az azonos méret lehetővé teszi a nemzetközi film-csereakciókat is, azonban az egyezmény kimondja, hogy csak saját gyártású filmek

használhatók külföldi cserére. Miután Magyarország is csatlakozott a nemzetközi oktatófilm-egyezményhez, így hazánkban is megindult a tanítófilmgyártás. A jelenlegi tanítófilmek gyártásával és forgalombahozatalával két hivatalos szerv foglalkozik. 1.) „A V. K. M. Oktatófilm Kirendeltsége” és 2.) „Budapest Székesfőváros Oktatófilm Bizottsága”. Az általuk készített tanítófilmek, hasonlóan a külföldiekhez, két csoportba oszthatók:

a) Alkalmazott vagy szerelt filmek.

b) Saját gyártású, vagy eredeti filmek.

a) Alkalmazott vagy szerelt filmek. Az alapanyagot, játékfilmet, híradófilmet, de főleg kultúrfilmet külföldi filmügynököktől előzetes bemutatás alapján megvásárolják. A felhasználható filmek alapján, néha több film alapján is, elkészítik a film scénáriumát (jelenetvezését) és feliratait. Azután következik a „vágás”, a vágó (cutter) kivagdossa a megfelelő részeket és összeragasztja. Azután keskenyfilmre átkopírozzák, némelykor saját eredeti felvétellel is kiegészítik és így kerülnek az iskolákhoz használatra. Az így készült filmek aránylag olcsók, nem veszélyesek, gyúlési hőmérsékletre hevítve láng nélkül elszenesednek. Hátránya az ilyen filmeknek, hogy külfölddel nem cserélhetők, mert csak eredeti filmeket fogadnak el cserére. Szerelt filmekkel, részben a régi pedagógiai filmgyár anyagával dolgozik „a V. K. M. Oktatófilm Kirendeltsége”, amely saját modern laboratóriummal és modern felvevőgéppel is rendelkezik.

b) Ezzel szemben „Budapest Székesfőváros Oktatófilm Bizottsága” nagyjából saját gyártású eredeti filmeket készít a székesfőváros közönségének áldozatkészségéből. A székesfőváros a Magyar Film Irodával dolgozik. Az eredeti filmeknél előre kell elkészíteni a scénáriumot, a filmszerűség és didaktikai elvek szem előtt tartásával. (Szerző: *Tanítófilm és scénárium. Oktatófilm folyó évi októberi szám.*) Ezeket rendszeren pályázatokon szokták kiválasztani, azután a film rendezőjét kijelölve, kiadják felvételezés céljából a Magyar Film Irodának. Ezután megindulnak a külső felvételek, majd a belső műtermi felvételek és a trükkrajzok valamint a feliratok elkészítése. A kész előhívott filmet itt is a scénárium alapján „vágni” és „ragasztani” kell, ez lesz a pozitív példány, erről készítik azután, megfelelő számban, a szükséges kópiákat, amelyeket vetítés céljából a különböző iskolákhoz küldenek. Természetesen ez utóbbi módon készült filmek a tulajdonképeni igazi tanítófilmek, mert ezeket az előzetes scénárium-készítés alapján az egyes tantárgyak tantervéhez alkalmazkodva lehet elkészíteni. Az így készített filmek nagy tökét igényelnek, mert csak így készíthetők jó, kifogástalan tanítófilmek.

Mind a két tanítófilm gyártásnál elsőrendű fontossággal bír a feldolgozandó anyag megjelenítése, scénáriumának helyes elkészítése. A jó scénáriumnak alkalmazkodnia kell az előírt tanmenethez, tekintetbe kell vennie a filmszerűség alaptörvényét és módszeresnek kell lennie. Külön gondosságot igényel a helyesírási és fogalmazási szempontból helyesen megszerkesztett feliratok (mutációk) elkészítése. Éppen ezért, a tanítófilmek ezen sajátlagos pedagógiai követelményei követ-

keztében elengedhetetlenül szükséges, hogy a tanítófilmek scénáriumát mindenkor szakképzett és a film hatásait ismerő pedagógusok készítsék. Csak az ilyen pedagógusok közreműködése biztosíthatja a tanítófilmek fejlődésének korlátlan lehetőségeit. Mert csak gondoljunk arra, hogy még milyen lehetőségeket rejt magában a hangos és színes tanítófilmek bekapcsolása a tanításba. Ma már mind a kettő megoldott problémának tekinthető, megvalósításuk csak anyagiak kérdése. Éppen most tökéletesítették annyira a hangos gépeket is, hogy már alacsony és magas rezgésű hanghullámokat is képes visszaadni a leadógép, (Wide range) az eddig vetített közepes rezgésszámú hanghullámokkal szemben, aminek következtében ma már olyan hangok is hallhatóak, amilyeneket eddig nem volt módunkban helyes tisztasággal hallhatóan leadni. Ugyszintén a színesfilmek terén is újabban két olyan találmány áll rendelkezésre, amellyel megoldottnak tekinthető a színesfilmezés, ezek a „technikolor“ és „agfakolor“ eljárások. Ma már nem egy technikolor eljárással készült színes amerikai játékfilmben gyönyörködhetett a közönség. Mert az lesz az igazi filmmel való tanítás, amikor a patak csobogását és a természet színpompáját varázsoljuk a tanterem vetítővásznára. Az ilyen filmnek feltétlenül meg lesz a lélekformáló hatása is, mert hisz a teremtés csodáját vittük közelebb a lelkekhez.

Forgách Géza,

2. Oktatófilm a gyakorlatban.

Mint ismeretes, iskolai filmoktatásunk ügye az 1936/37. iskolai évben hatalmas lépéssel jutott előbbre akkor, amikor közép- és középfokú iskoláink jelentős része megkapta a filmvetítógépet és ezzel egyidejűleg megkezdődött az oktatófilmek iskolai bemutatás céljából való kölcsönzése is.

A vetítógépek szétküldését, beállítását, működésének bemutatását és javítását, valamint az összes adminisztratív munkákkal együtt az oktatófilmek kölcsönzését budapesti központi szerv, a VKM. *Oktatófilmkirendeltség* végzi.

Iskolai szemléltetésügyünk e szerv működésének kezdetével belejutott abba az útba, amelynek továbbfolytatása az ideálként kitűzött szemléltetési módhoz vezet. E rövid cikk keretében vizsgálni kívánjuk, hogy az iskolai filmvetítésnek mostani rendszere *hogyan működik, milyen anyagi és elfoglaltságbeli terheket jelent és mikéni tehető sikeresebb.*

Lássuk először a vetítésnek technikai részét.

Az iskolák a vetítógépen kívül megkapták az eddig elkészült VKM oktatófilmek jegyzékét — egyelőre meglehetősen korlátozott számú film áll csupán rendelkezésre —, egy szillabusznak nevezett ismertetőt minden egyes filmről (tartalmazza a film hosszát, pergésidejét, alkalmassági minősítését, képközi szövegeit és ajánlását) és végül különféle prospektusokat, amelyek a *Terta* keskenyfilm-vetítőkészülékre, annak szerkezetére, hibáinak kijavítására és okszerű kezelésére vonatkoznak.

A jegyzék és a szillabus segítségével a szaktanár kiválasztja a vetíteni kívánt filmet és kitölt egy — meglehetősen szabott formában meg-

kívánt — *igénylő-lapot*, amelyben kéri a film elküldését minimálisan 21 nappal későbbi időpontra. A megküldött film 72 óráig maradhat kölcsönzési helyén, annak elteltével a *Kirendeltség* borítópapirosában, a filmhez mellékelte *Jelentést* kitöltve postai csomagként visszaküldendő. Könynyebbséget jelent újabban, hogy sem visszacsévélni, sem pedig az esetleges szakadásokat kijavítani visszaküldés előtt nem kell; ugyanezek a műveletek azonban — természetesen — az iskolában történő ismételt bemutatás, előzetes vetítés alkalmával végrehajtandók.

Amíg a filmjegyzékek és szillabusok kemény papirosra erősítve a tanári szobában, illetve egyes példányok a gyakran igénylő szaktanároknál vannak, addig a többi nyomtatványok, ragasztószerek, kézi csévéző, saját csévék, olaj, tisztogató ruha, stb. célszerűen a vetítőhelyen levő fiókos asztal tetején és belsejében állanak. Az állóképes — epizkopikus és diaposzitiv — vetítéssel szerzett tapasztalatok itt elősegítették a filmvetítés technikai berendezési kérdéseinek megoldását. Bebizonyosodott, hogy a *vetítést legcélszerűbb külön helyiségből végezni*. A vetítőszoba és a vászon elhelyezési terme — fizikai, kémiai előadóterem — között a szóbeli összeköttetést külön fali ablak biztosítja, külön nyílása van természetesen a fénysugárnak és megfelelően, kettősen szerelt villanykapcsoló teszi lehetővé, hogy a vetítőszobából is diszponálni lehessen az előadóterem lámpái felett. Maga a vetítőgép állványszerűen van elhelyezve; ezzel érjük el, hogy a fénysugár magasan a tanulók feje felett halad, az állvány legcélszerűbben pedig olyan, hogy rajta a filmvetítőgép és állóképvetítőgép kicserélése elmozdulás nélkül, sinszerűen és lehetőleg könnyen végezhető legyen. E berendezésekhez szervesen tartozik a kétféle vetítővászon — állóképek és mozgókép számára —, azokhoz felgördítőszerkezet, valamint az elsötétítő függőnyzet, tekintettel esetleg a modern szellőztetési megoldásokra is (elsötétített folyosó vagy ventillátor),

Ebből a vázlatos és a valóságos munkálatok összességét korántsem tartalmazó felsorolásából is látható, hogy a filmvetítőgép megfelelő kezelhetőségének csupán *külső feltételei* is mennyi kiadással, fejtöréssel és állandó gonddal járnak.

A gyakorlatban még a következő munkák mutatkoztak szükségesnek a filmkölcsönzési eljárással kapcsolatban:

- 1) *irodai jegyzék* felfektetése az igényelt filmek címével, az igénylő szaktanár nevével és az igénylés, érkezés, bemutatás, valamint a visszaküldés napjának megjelölésével,
- 2) sokszorosított *igénylő-lapok* készítése,
- 3) *a vetítőgép mellé függesztett kartonos jegyzék*, amelyik a gép igénybevételénél nyújt személy és időszerinti kimutatást.

* * *

Szerényen dotált korszakunkban nem elhanyagolható kérdés az sem, hogy a *vetítés mibe kerül az iskolának?*

Az igénylő levelezőlap elküldése vidékről	0·10 P
a film átvételekor fizetendő	0·10 „
visszaküldéshez szállítólap	0·11 „
visszaküldés díja (postai csomag)	0·70 „
készkiadás egy filmmel kapcsolatban	1·01 P

Ehhez az összeghez még a következő tételek járulnak:

- a) különféle papirosok a jegyzékekhez és kimutatásokhoz,
- b) zsineg, pecsétviasz, ragasztószer,
- c) áramfogyasztás (a gépben 500 W+melléklámpák),
- d) fogyó segédanyagok: olaj, vazelin, ragasztószer a szakadt filmekhez, szarvasbőrrongy stb.

* * *

A vázolt berendezések és kiadások — ismétlem! csupán a *lehetőségét* adják meg a filmvetítésnek. Maga a filmmel való oktatás ezeken a materiális kereteken túl szellemi adottságok közé is bele kell illeszkedjen. Értem ez alatt — feltételezve a teljes jószándékot — a tanár technikai készségét, modern irányokkal szemben tanúsított hajlékonyságát és nem utolsósorban azt, hogy hajlandó az oktatásnak film révén való eredményesebbé tételéért saját kényelmét is alkalomadtán feláldozni. Mellőzve a többi tényezőt, most csak azzal akarok foglalkozni: megtalálható-e minden tanárban a filmvetítéshez szükséges technikai készség?

Az eddigi jegyzékekben szereplő filmek túlnyomórésze földrajzi, kisebb számban találhatók természetrajz, fizika, vegytan-árúismeret, magyar, latin, történelem, művészettörténet és egészségtan tárgyakkal kapcsolatosak is. Már ennyiből is önként értetődik az a máig kialakult helyzet, hogy *a vetítést túlnyomórészt a geográfus, illetve a fizikus végzi, ő mutatja be nem csupán a saját tárgyára vonatkozó filmeket, hanem irányítja, sőt sokszor teljesen végzi a többi tárgyak vetítési óráinak műszaki részét is.*

Már az eddigi csekély számú tapasztalat is megmutatta, hogy minden egyszerű kezelés ellenére *sem bízható minden egyes tanító egyénre a vetítógép önálló, tanórai kezelése.* Aránylag kisebb a kár, ha egy-egy hozzá nem értő vetítési zavaraiából csak füstbement vetítési óra származott, — az esetek nagyrésztében komoly baj, anyagi kár, sőt az áramhasználat folytán életveszély is előállhat. Feltétlen szükség van tehát e tekintetben valamelyes *vezetésre, felügyeletre*, ami természetesen a fizika, földrajz szaktanárának idejéből vesz el s rá rója a felelősséget is. Ne gondolja senki, hogy ez szóra is alig érdemes idő és felelősség! Iskolánkban — 6 osztályos női felsőkereskedelmi — átlagos igénybevétel mellett a vetítógép hetenként 4 órát pergett, ami a tisztogatással, olajozással, egyéb kezeléssel és helyrerakással együtt bizvást vehető heti 6 órai gép melletti elfoglaltságnak. Ha ez egy tanárra hárul: heti 6 órai elfoglaltság, ami a mostani írásbeliségtől megterhelt tanári munkához *pluszként* járul, — elsiklani e fölött nem lehet! Hangsúlyozom azonban, hogy ez a vetítési átlag az első „*filmesített*“ esztendőé; a kihasználást

most még sok tényező korlátozta s a filmigénylések száma — ha a szemléltetésnimmel kapcsolatosan kitűzött célt komolyan meg akarjuk valósítani — feltétlenül *emelkedni* fog.

Kétféle megoldás kínálkozik itt. Az *egyik* az lenne, hogy minden tanár, akinek tárgya vetítéssel kapcsolatos, nyerjen szakszerű kiképzést az összes vetítési munkálatokban: tehát nemcsak magában a tanórai feltétlenül biztos kezelésben, hanem a visszacsévézésben, ragasztásban, olajozásban, egyszerűbb zavarok kiküszöbölésében stb. — olyannyira, hogy *kartársának hívása nélkül*, teljesen önállóan végezhesse a vetítést. A *másik* megoldás: konkrét intézkedéssel jelöltessék ki a tantestület azon tagja — esetleg több tagja — aki a vetítést szakszerűen, órarend alapján mérlegelt időben végzi mindenki számára és akire általában a vetítőgép felelősség mellett bízatik. Ennél a megoldásnál azonban számolni kell azzal, hogy *vetítő-tanár* bizonyos arány szerint *mentesüljön más elfoglaltság alól*.

A két megoldás mindegyike lehet kevésbé kielégítő egy vagy más szempontból, bizonyos azonban, hogy valamiképpen az iskolai vetítésnek ezt a személyinek nevezhető részét rendezni kell, még pedig intézményesen, különben az a veszély fenyegeti a filmoktatást az ujdonsági inger elmúltával, hogy kellemetlen és mindenki által lerázni kívánt feladattá válik a vetítés. Ez pedig az összes előnyök és célok halálát jelenti.

* * *

Magától értetődik, hogy az a tanár, aki lelkiismeretesen fogja fel hivatásának minden mellékteendőjét, tehát a vetítések ügyét is, a tanév kezdetén (vagy ha tudja beosztását: már a megelőző szünetidőben is) gondosan át fogja tanulmányozni a filmjegyzéket és szillabusokat, össze fogja vetni az általa tanítandó tárgy anyagával és lehetőség szerint pontosan meg fogja jelölni az időt, amikor a tananyagrészzel összefüggésben levő film vetítését végezni akarja. Kiválasztva a bemutatni kívánt filmeket, együttes jegyzékben előre nagyobb időszakra is kérheti egyetlen igényléssel: ha a Kirendeltség pontosan végzi a filmek küldését, ilyen csoportos és különböző időpontú igényléseknél is jelentős anyagi könnyebbséget okozhat az iskoláknak, egyben pedig az általános kölcsönzési helyzet felett is nagyobb áttekintést nyer. Kétségtelen azonban, hogy igen jó szolgálat lenne a szaktanár számára, ha tárgyanként és évfolyamonként szétválasztott, esetleg időbeosztással is ellátott *filmjegyzékszillabusokat küldenének központilag minden iskolához*. Távol áll tőlem, hogy az uniformizáló törekvések korszakában még a filmbemutató kezdeményezését is el akarnám venni a szaktanártól, azonban lehetségesnek tartok bizonyos egységes intézkedéseket, amelyek egyes filmek bemutatását előírnák, másokét csupán ajánlanák, tekintettel arra, hogy a tanmeneteknek újabban erősebb kihangsúlyozása révén a felső tanügyi hatóságoknak módjuk van a tanítást az eddiginél jóval egységesebbé tenni. Az *egyes diszciplínák felett álló nevelő jellegű filmek bemutatásának kötelezővé tételével pedig az egyetemes nevelési szempontok kidomborítására van a felsőbbbségnek rendkívül hatályos eszköze*.

Végére hagytam a legfontosabbat és a legközismertebbet a filmoktatás kérdésében: igazán eredményre vezető, egyben pedig az iskolákat anyagilag meg nem terhelő eszközzé csak akkor válik a film, ha az iskolatípusonként kiválogatott *minimum garnitúrák minden egyes tekercse minden iskolának saját tulajdona lesz s akkor mutatja be a tanár, amikor annak szükségét látja.*

Egy azonban bizonyos. S ez az, hogy a fimoktatás mai állapota nem végleges helyzet, hanem *kezdet, sőt a kezdet kezdete*, amelyet sokszorosan kell megbeszélni megvitatni — *a vetítő tanárok föltétlen bevonásával!* — hogy mielőbb betölthesse az oktató munkában megillető helyét.

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

Csodagyerekek

Első közlemény.

Bevezetés. Nemcsak nálunk, hanem elmondhatjuk, hogy az egész világon valami nagyon nehezen megmagyarázható nyugtalanság, lázas türelmetlenség lett úrrá az embereken. Ugyanis nagyon sokan nem győzik bevárni a dolgok természetes fejlődését, erőnek erejével meg akarnak gyorsítani minden lassú, de folyamatos és természetes haladást, mintegy meg akarják mindenben előzni korukat, így a gyermeknevelésben is. Sokan a gyermekkor lassúnak képzelt és folyamatos fejlődését is meg akarják gyorsítani, ifjút, felnőttet akarnak belőle mielőbb nevelni s nem hagyják, hogy gyermek lehessen a gyermek. Korunk mohó felvilágosító lázban ég. Már a három éves gyermeket is felvilágosítani kívánják egyes körök arról, hogy „hol volt, mielőtt megszületett, hol jött ki“, stb. (L. Gyermeknevelés 1935. évf. júliusi számát a 78. oldalon).

Korunk minden téren megnyilvánuló lázas türelmetlenségének következménye az a töméntelen sok csodagyerek is, akiket úton-útfélen, privátlakásokban és nyilvános termekben mutogatnak. Csodagyerek itt, csodagyerek ott, csodagyerek mindenütt! Alig van ma már család, hol csodagyerek nem volna. Olyan kínosan nagy a túltermelés, hogy ma már csak a józanul gondolkodni tudó családok nélkülözik csupán a csodagyerekeket. Felette jellemző sajátása korunknak, hogy tengernyi sok az okos gyermek s ezzel szemben feltűnően kevés az okos felnőtt. Sokan korunkat a középszerű, átlagemberek korának tartják. Sőt Kornis Gyula „Az államférfi“ c. munkájának I. kötetében ezeket írja: „Európaszerte a politikai mikrokefália aggasztó méreteket ölt. Ujabban még Angliában, a politika klasszikus hazájában is panaszkodnak, hogy a nagy politikai vezéregyenységek tünedezőben vannak. A többi országban még csüggedtebben elmélkednek arról, hogy végzetesen kevés ma a nagy tehetségű és hivatott államférfiak száma“. Ez pedig felette veszedelmes jelenség, mert a politikától függ a népek millióinak jó, vagy balsorsa.

Csodagyerekekben a világháború előtti időkben sem volt hiány, csak legfeljebb tán még sem volt oly megmérhetetlen nagy bőségben, mint napjainkban.

Semmi szükségünk sincsen mesterségesen kitenyészített csodagyerekekre, sőt igen nagy kárát valljuk ezeknek, mert belőlük nemcsak, hogy tehetséges felnőttek nem lesznek, hanem még az átlagot sem érik el s az elégedetlen, az étellel meghasonlott embertársaink számát növelik csupán. A gyermekek korai és túlsok produkáltatása igen káros és annak igen siralmas vége szokott lenni. Legtöbbje időelőtt kimerül, fejlődésében megáll, az életben nem boldogul, igen tekintélyes részük pedig fiatalon pusztul el. A megmaradtak legtöbb esetben az ügyis mind szélesebbé váló lelki válság hullámainak teszik még mélyebbé és még sötétebbé.

Több ok késztetett arra, hogy ezzel a kérdéssel foglalkozzam. Az egyik ok az, hogy napjainkban nagyon is aktuális ez a probléma. A legfontosabb ok pedig az, hogy nagyon is bőséges alkalom adódik e témánál a legváltozatosabb s egyúttal a legsúlyosabb nevelési hibák feltárására és a lelki higiénia követelményeit durván megsértő nevelői eljárások bemutatására. Nem kisebb jelentőségű az az ok sem, hogy a csodagyerekek mesterséges kitenyészítése ellen minden eszközzel küzdeni kell, mert ezekből megmérhetetlen erkölcsi kár származik és valósággal nemzet-i csapásként könyvelhetjük el őket. A küzdelem eredményességére pedig akkor számíthatunk legbiztosabban, ha sorra vesszük azokat az okokat, amelyek a csodagyerek-túltermelést előidézik s ezen okok feltárásával és meggyőző felvilágosító munkával beláttatjuk a szülőkkel felfogásuk tévességét, eljárásuk helytelen, sőt veszedelmes voltát. Hat ilyen előidéző okkal foglalkozom. Ezek: 1.) Általánosan megnyilvánuló tehetségláz, 2.) A szülők hiúsága, 3.) A szülők kapzsi önzése, 4.) A családi élet válsága, 5.) A szülők tájékozatlan elfoglaltsága, 6.) A gazdasági válság.

1.) *Általánosan megnyilvánuló tehetségláz.* Minden tollforgató pedagógus vaskos könyvet tudna arról írni, hogy a szülők tekintélyes százaléka mindig sokkal nagyobb tehetséget lát gyermekében, mint amennyi valóban feltételezhető. A bukott diák is legtöbbször tehetséges a szülő szemében, csak a tanító, tanár nem méltányolta kellőképp a család által elismert kiváló tehetséget. Abba még bele tud törődni a szülők egyik-másika, ha olyan véleményt hall gyermekéről, hogy lomha és rossz, de ha ehhez még azt is hozzáfűzik, hogy „esze pedig volna a lurkónak“, akkor már megcsillan a szeme, felderül az arca, máris megvigasztalódik. De, ha azt merészeli állítani a pedagógus, hogy a gyermek gyengén van megáldva szellemi értékekkel, főként ha azt meri állítani róla, hogy ostoba, a szülők ezt a legnagyobb sértésnek veszik és megvigasztalhatatlanok. Ugyanis a szülők jórésze hajlamos arra, hogy gyermekének legcsekélyebb megnyilatkozásában is feltűnő és ritka tehetséget lásson, mely felfedezést kiadós megnagyítással adják tovább a rokonok s a család jóindulatú szomszédai és barátai. Különösen a művészeti iskolák művészpedagógusai tudnának sokat beszélni erről a kérdéssel s az elfoglalt szülők keservesen befizetett tandíjáról. A zene-, ének- és táncoktatók a szülők állandó és ebirha-

tatlan ostromának vannak kitéve, hogy az esetleg veleszületett antilamentummal megáldott gyermekből is művészt neveljenek. Ha a gyermek játékos keze végig nyargal a zongora billentyűjén, a nagyralátó szülők már valami világhódító tehetség korai jelentkezéséről vannak meggyőződve. Még nincs is kinn minden foga, máris a jövő operaénekesét, az ünnepektől hangtűnemenyt látják benne a tehetségláztól túlfűtött szülők. Alig indul el a baba a szőnyegen, bizonytalan tipegései közben is felfedezik benne a jövő nagy mozdulatművészt, a parkett primadonnáját. A mai ember jelszava nem a boldogság, hanem az érvényesülési láz, a mindenáron való feltűnni akarás. Találón írja Perlaky Lajos: „A mai anyák karrierért imádkoznak a fiaik számára és nem jellemért!” Pedig a jellem a fontosabb s nem a tehetség, a karrier! Az életben való boldoguláshoz nem annyira tehetség, mint inkább szilárd jellem kívánatos. A tehetség mit sem ér, sőt káros jellem nélkül.

Fellette káros a szülők amaz eljárása, amikor a gyermek felcsillanó tehetsége fejlesztésére fordítják minden figyelmüket, a jellemnevelést pedig teljesen elhanyagolják. Jó példa erre a pécsi születésű Frankl Móric esete. Már 4 éves korban kezdett bontakozni számolóképesége, 5 éves korában 6—7 jegyű számtani feladatokat pillanatok alatt oldott meg. Városról-városra, országról-országra hurcolták és mutogatták, jellemnevelését azonban elhanyagolták. Ifjú korában Pestre került, itt erkölcsileg teljesen elzúllott, az elmegyógyintézetnek is lakója volt egy ideig, majd Amerikába vándorolt ki s ott eltűnt az emberengetegben.

Azt se felejtsek el a szülők, hogy a gyermek korán megnyilvánuló tehetsége nem szokott a végtelenségig tovább fejlődni, hanem gyakran megáll a fejlődés, sőt a visszaesések is gyakoriak. Idevágó példa a ma is élő Pöhler Ottó esete. Braunschweigben született 1892-ben. Húsz hónapos korában már jól olvasott s hamarosan a világtörténelem valószínű tudósa lett. 18 éves korában egyetemi hallgató lett, de akkor már nem mutatott semmi kiválóságot. Vizsgáit letette, de sohasem tudott az átlag ember fölé emelkedni s teljesen jelentéktelen felnőtt lett belőle.

A természet néha nagyon is szeszélyesen jár el némelyik gyermek fejlődésénél s úgy látszik, hogy amit a jobb kezével ad, azt elveszi a bal kezével. Inaudi kiváló olasz számológépművész 6 éves korában egyszeri hallásra 25 számot is meg tudott jegyezni, másoldalú képességei azonban teljesen csődöt mondtak, sőt még az algebra iránt sem mutatott semmi érzéket. Clewland amerikai pszichológus pedig egy 54 éves gyengeelméjű sakkművészt említ, ki nem tudta mennyi 2×2 .

Voltak és hála Istennek vannak is olyan szinte tapasztalaton felüli fényben felragyogó tehetségek, akik már gyermekkorban is mindenkít bámulatba ejtettek. Ezeket azonban ne nevezzük csodagyerekeknek, mert annyira kompromitálták már ezt a nevet a tehetségláztól kipirult arcú szülők, hogy ezen a megjelölésen a józan és komoly emberek csak mosolyogni és szánakozni szoktak. Ezek nem csodagyerekek, hanem emberi csodák. Ilyen emberi csodák voltak már kora gyermekkorunkban a következők: Gaus már 3 éves korban oldott meg nehéz számtani feladatokat. Ampère is kitűnően számolt már 4 éves korában. Haydn 8 éves

korában tűnt fel csodálatos reprodukáló képességével, 11 éves korában pedig már operát írt. Mozart 6 éves korában adja első nyilvános koncertjét, 11 éves korában pedig már komponált. Meyerbeer 9 éves korában lép a pódiumra. Raffael 9 éves korában került Peruggio iskolájába. Van Dyck is kiválóan rajzolt már gyermekkorában. Mendelsohn 11 éves korában kezdett komponálni. Liszt Ferencünk is emberi csodának számított már gyermekéveiben. Dürer 13 éves korából származó önarcképe ma is látható Bécsben az Albertinában.

A természet nem szokta elárulni titkát, hogy játszik-e, vagy komoly munkát végez, hogy a csodagyermekből emberi csoda lesz-e, vagy csak ideig-óráig tart tündöklése. *Dr. Kűhár Flóris* említ egy ilyen esetet „Bevezetés a vallás lélektanába” c. munkájában. Organ Nelli, kit a jó Isten Nellikéje néven becéztek, 4 éves korában áldozott a corki (Irország) püspök engedélyével. Teljesen kifejlett vallási öntudata volt, főként az Eucharistika iránt. Négy és fél éves korban halt meg 1908-ban, addig 31-szer áldozott.

Néha a gyermekkor nem mutat semmi kiválóságot s csak a férfikorban jelentkezik a lángelme. Tintoretto 30 éves korában tűnik fel alkotásaival, Tiziánál 40 éves korában kezd mutatkozni a zseni és 99 éves korában még oly hatalmas munkát fest, mely művészete tetőpontját jelenti. Az irodalom terén is későn szokott jelentkezni a tehetség, 20–30 év között szokott kibontakozni.

A tehetségláztól nyugtalanná lett szülőkre megnyugtatólag fog hatni, ha *Wesely Ödön* tollából közlöm a következőket: „Galton szerint 1.000.000 ember között van 831.140 közepes szellemi tehetségű. A fennmaradó 161.860 ember közül a fele átlagon felüli, a másik fele az átlagon alul van. Az átlag fölötti első felében van 250, akit mint rendkívüli tehetséget, mint zsenit lehet megjelölni; a másik felében ugyanannyi az egyáltalán nem nevelhető.” Kisebb számokra is átválthatjuk most már ezeket az adatokat s azt mondhatjuk, hogy 4.000 gyermek között akad egy kiváló tehetség, egy emberi csoda. Még gyakorlatiasabban is tárgyalható e kérdés. Számítsunk egy osztályra átlagosan 50-es létszámot, akkor azt mondhatjuk, hogy minden 80 osztály vallhat magának egy fényes elmét. Ha pedig egy fővárosi iskolában 20 tantermet tételezünk fel, akkor négy ilyen iskola termel ki egy emberi csodát, a többi száz és száz, meg ezer, az már tényleg csak „csodagyerek” lesz a tehetségláztól égő szülők szemében.

2). *A szülők hiúsága.* A hiú szülők szertelen és nevetséges önimádásukat igen gyakran átviszik a gyermekre is, már akkor, amikor még alig látszik ki a pólyából, de máris túlon-túlbecézik, hurcolják, mutogatják, ringatják s nem hagyják aludni, harmónikusán fejlődni a kitenyésztésre preparált jövő csodagyereket. Alig jelenik meg arcocskáján az első mosoly, máris megállapítják róla: Jaj, de okos, be aranyos, de gyönyörű, világszépe. Amint nyiladozni kezd értelme, reggeltől estig ilyesmiket hall: Aranyom, szentem, csillagom, galambom, te vagy a legszebb a világon, te vagy a legaranyosabb, a legbájosabb gyerek a földön. Ha a szavak valódi jelentését zsenge kis értelme talán még nem is tudja felfogni, a hangszúlyból, túlradó oktalan nagy szeretetből annyit mégis kiérez, hogy dicsérik,

hogy meg vannak vele elégedve, hamar megérzi, hogy ő valami igen jelentékeny tagja családjának. Az ilyen túlságosan becézett, túlgondozott, agyontáplált elkényeztetett gyermekből lesznek a későbbi években azok a fajankók, akik sehol sem tudják megállni a helyüket. Alig indul el a szőnyegen, a családi tanács máris megállapítja róla, hogy született balleminatehetség; ámulják, bámulják, dicsérik, biztatják, mutogatják és produkáltatják, tenyerüket pedig vörösre tapsolják. Alig győzik kivárni, hogy 3 éves legyen a csöppség, máris batett-iskolába járatják. A nevetségességig hiú szülők a folytonos biztatásokkal és dicsérgetésekkel mesterségesen fejlesztik ki már a kicsi gyermekben a hiúságot, a feltűnni és tündökölni vágyást és önzést. Az agyoncsodált kis majom orra lassanként már nem is érez más illatot, csak tömjént, fülének pedig legszebb muzsika a taps,

Egy kis hatéves fiúcskát hoztak kezelésre nemrég a Gyermeklélektani Intézetbe, aki valami csodálatos sárgás-zöldes folttal az arcán jött haza egyik nap az iskolából. Az anya rögtön megkérdezte a folt eredetét. A fiúcska értelmesen elmondta, hogy a szomszéd osztály tanító bácsijától kapott egy nyaklevest, mert tanítási idő alatt egyik társával a tanterem ajtaja előtt verekedett és lármázott. Az anya nem tért napirendre a dolog felett, hanem bement másnap az iskolába megkérdezni közelebb-ről is a dolgot, mert már többször tapasztalta, hogy fiúcskája nem mindig mond igazat. Az anya az iskolában megtudta, hogy a folyosói jelenetből egy árva szó sem igaz. Valamelyik gyermek vadgesztenyét hozott az iskolába s annak olajos, szűrös külső burkával csinálta saját maga azt a különös foltot az arcára. Az anya elpanaszolta az iskolában, hogy bizony máskor is szokott a fiú akkorákat füllenteni, azért az iskola igazgatója hozzánk küldte őket. Amikor az anya a fenti panaszt elmondta, kértük, hogy mondjon még több ehhez hasonló füllentést, hogy könnyebben megtalálható legyen a hazudozások indító oka. Az anya a következő esetet mondja el: Egyik nap eljött hozzájuk egy rég nem látott ismerősük, ki hosszabb időt töltött távol a fővárostól. Szomorú arccal lépett be s részvétének nyilvánításával kezdte meg a társalgást. Az anya nem értette a dolgot, mert részvétnyilvánításra semmi ok sem volt. Az ismerős látva az anya meglepődését, elmondta, hogy fiával találkozott az utcán, akitől érdeklődött a család hogyléte felől. A fiú elmondta, hogy nagy baj van otthon, mert a nem régen született kis testvérkéjét mamája elveszítette a Jánoshegyen. Ehhez még az tartozik, hogy a fiú egyetlen gyermek és testvére nem is volt soha. Ezekután már tisztán állt előttünk, hogy egy túlkényeztetett kis fantasztikus hazudozóval van dolgunk. További kérdéskérdéseinkre elmondta még az anya, hogy a fiúcska csodagyereknek számított a családban kisebb korában, mert oly okos volt, hogy az egyszer hallott mesét csodálatosan kiszínezve tudta elmondani, sőt 3—4 éves korában már maga talált ki oly fantasztikus meséket, amelyeken még a felnőttek is nagyszerűen mulattak. Sokat volt a gyermek felnőttek társaságában, mert a nagyszülők is együttlaknak velük, nagybácsik, nagynénik s a család barátai is sűrűn jártak házukhoz, akiket kitűnően elmulatott a kis csöppség. A fiúcska állandóan a társaság központja volt, sokat produkáltatták, nevettek rajta, dicsérték és tapsoltak neki. Tehát már egész

kicsi kora óta megszokta a szereplést, a dicséretet, a tapsot, már a pöttyön gyermekben kifejlődött így a feltűnnivágyás, az érvényesülési láz s most, hogy az iskolába került, ahol nem állhat mindig az érdeklődés központjában, ahol ő csak egy a sok között, azért ilyen fantasztikus hazudozásokkal gondoskodik arról, hogy az iskolában is központ lehessen, hogy ott is vele foglalkozzanak állandóan. A szülők hallottak arról, hogy a képzelet, a fantázia igen értékes eleme az értelemnek, ezért biztatták képzeletének csillogtatására. Arra azonban már nem gondoltak, hogy csak a teremítő fantázia az igazi érték, míg a fantázia zabolátlansága nagyon is káros. A zabolátlan fantáziájú egyén nem tud helyesen ítélni, sem önmagát, sem másokat nem tudja érdeme szerint elbírálni; vagy leértékel mindent és mindenkit, vagy pedig túlbecsüli mindennek a jelentőségét, vagy könnyelművé, vagy túlságosan aggályoskodóvá válik általa. Igen nagy erkölcsi veszély is fenyegeti a zabolátlan fantáziájú egyént, mert a póránélküli fantázia sok salakkal szennyezi be a lelket. A túltengő fantázia fejlődésének tehát nem szabad teret nyitni, hanem inkább gátat kell emelni ellene már a korai gyermekévekben. Az ilyen gyermeknek nem fantasztikus meséket kell mesélni s vele ilyeneket meséltetni, hanem a valóság elemeiből összeválogatott mesét. A fantáziával bőségesen megáldott gyermek elbeszéléseinél pedig gondosan válogassuk szét a valóság elemeit a képzelet alkotásától s csakis a valóság elemeit tűrjük meg elbeszéléseinél.

A tapsok közt nevelt csodagyerek későbbi éveiben, amikor az élet szűrkesége folytán elmaradnak a tapsok, szerencsétlennek, elhagyottnak érzi magát, akit mindenki üldöz, mindenki bánt s a végén nemcsak környezetével hasonul meg, hanem önmagával is. A gyermek természeténél fogva úgyis önző s ha ezt a szülők még jobban táplálják majomszeretetükkel, akkor valósággal önimádást fejlesztenek ki bontakozó lelki életében. Ezekből lesznek azok a beképzelt majmok, léha jampecek, antiszociális dúvadak, kik túltengő önimádásukban legázolják a gyengéket, de az első komoly akadály előtt kétségbeesetten összeroppannak és hajótörtekévé válnak. Az ilyen agyoncsodált csodagyerek rendszerint már az iskolában leli fel boldogtalanságának első állomását, mert a folytonos dicsérethez szokott és ferdén fejlődő egyéniségét minden jelesnél rosszabb osztályzat boldogtalanná teszi. A rossz bizonyítvány pedig nem egyszer szökésekre bírja, sőt akárhányszor mint öngyilkos fejezi be agyontapsolt életét. Olyan túlzott majomszeretettel nevelnek manapság a hiú szülők, hogy némelyik gyermeknél egy kis feddés is elégséges ahhoz, hogy eldobja magától elrontott életét. Most nemrégén vonult fel a Práter utcai Zrínyi Ilona leánygimnázium VII/B osztályának valamennyi növendéke, hogy egy-egy szál krizantémot dobjanak annak az iskolatársuknak koporsójára a sírba, aki azért ugrott le a második emeletről és zúta magát halálra, mert tanárnője kifogásolni merészelt, amiért francia dolgozatát odaadta leírni szomszédainak.

A szülői hiúság sokszor olyan ferde gyermekkultuszt űz, amely gyermek-szépségszervekben, gyermekbálakban és színészkedésekben nyilvánul meg. Minden gyermekben nagy az utánzási készség s amint a hiú szülő erről tudomást szerez s látja, hogy gyermeke nagyobb moz-

gékonyssággal bír, menten elhatározza a hiú családi tanács, hogy színészcsodagyereket nevelnek belőle. Azonnal hozzá is látnak a gyermek preparálásához, kivetkőztetik teljesen gyermekiességéből, a primadonnák mesterkéltén kecses mozdulatait gyakoroltatják be vele, miáltal a gyermeki bájosságon, a természetes gyermeki hangon és mozdulatokon kívülnek el jóvá nem tehető erőszakot, amely kis bohóckodó majmot csinál a szerencsétlen csodagyerekből. Épen ilyen divatos, félszeg és felette veszedelmes kinövése a hiú szülők csodagyerek-kultuszának az a törekvése, mely gyermekbálok rendezésével már korán lopja be ártatlan gyermekeik lelkébe a kacérság, a tetszelgés ördögét. A hiúságtól rövidlátóvá lett szülők még maguk éleszítetik kicsinyeik lelkében azt a tüzet, mely esetleg később végső romlásukat okozza, ahelyett, hogy megakadályoznának és megóvnának őket olyan kísértésektől, mely fogékony lelküket megfertőzheti. Nem engedhető meg, hogy a gyermekben mesterségesen ápolják a mulatás, a folytonosan szórakozás utáni vágyat gyermekbálok rendezésével ez heteken át foglalkoztatja fantáziáját elvonja figyelmét és szorgalmát a tanulástól. Épen ilyen egészségtelen és veszedelmes félszeg kinövése a hiú szülők azon igyekezete, amellyel gyermekszépségversenyekre hurcolják kicsinyeinket. A gyermekszépségverseny rendszerint csak egyik állomása a később elkövetkezendő szépségkirálynő választásnak, ahol 18—20 éves korukban aligöltözötten mustrálgatják őket kaján férfiszemek s mint a piacra vezetett állatokat méreceskélük a kereskedők, épúgy méreceskélük az ő csípőjüket, sipcsontjukat és bokáikat. Sok hiú szülő valami nagy revűnek képzei az életet, ahol fitosorrú ficáncoló görliceleánya könnyen csinálhat karriért. Ezek a gyermekszépségversenyek is csak arra valók, hogy a szülők mértéknélküli hiúságát lopják bele már korán gyermekeik lelkébe. Pedig a gyermeki hiúság ellen erősen kell küzdeni, mert a hiúság társaságában állandóan sok alantas ösztön szokott megbújni. Különösen fontos, hogy a leánykák lelkében ne fejlesszék mesterségesen a hiúságot, mert különben is hajlamosak arra. Megszívlelésre méltó példaként felhozok egy esetet, amely egy előkelő angol leánynevelőintézetben történt meg. A szóban forgó intézet leány növendékei közös levelükben egy kérdést szögeztek az akkor már 70 felé ballagó Bernard Shawhoz: Igaz-e, hogy az intézet Lancy nevű növendékéhez huzamosabb ideje áradozó szerelmes leveleket ír? Az író titkára postafordultával válaszolt: Shaw Bernard hét esztendő óta egyetlen magánlevelet sem írt. Ez a válasz annyira lesújtotta a 17 éves csinos Lancyt, hogy öngyilkossági kísérletet követett el. Ekkor kiderült, hogy a fiatal leány már egy éve egyik ismerősével szerelmes leveleket íratott magának Shaw hamisított aláírásával. Ime hova vezetett a mesterségesen felduzzasztott hiúsága e serdülő leánynál, de a fiúk is sok veszedelmes kalandba bonyolódhatnak miatta.

3.) *A szülők kapzsi önzése.* Gyermekeik lelkében a legnagyobb kárt az önző szülők nevelése okozza. Minden szülő önző, aki kényeztetve nevel! Ugyanis a kényeztetés belső titkos rugója mindig a szülő önzése. Nem engedi a gyermeket pajtások közé, hanem állandóan maga mellett tartja csak azért, hogy ne kelljen izgulnia, rettegnie a gyermek távollétében. Kiemeli gyermekét a neki való keretből, a gyermekpajtások közül s a nem neki való

felnőttek társaságában hamarosan kinevelődik a koravén kis penészsvirág csodagyerek. Minden vágyát gondolkodás nélkül sietve teljesíti az önző szülő, csak hogy békében maradhasson a gyermek miatt. Merő önzésében nem gondol arra, hogy akinek minden vágyát beteljesítik, az sohasem fogy ki hóbortosabb vágyainak nyilvánításából. Már pedig az élet nem terített asztal, amelyről minden ellenszolgáltatás nélkül lehet gondtalanul lakmározni, hanem nagyon is erős harccal kell megküzdeni minden fataltért. Az is csak a szülő önzését és kényelmét szolgálja, amikor nem áldoz gyermekének annyi figyelmet és fáradságot, hogy tervszerű és cél tudatos neveléssel előre megedzené őt az elkövetkezendő kemény és rideg életre, mely nem tesz engedményeket a kényeztetés által elpuhult egyén számára, hanem fegyelmezett embert kíván. A legtöbb kényeztetve nevelő önző szülő abban a kényelmes tévhitben él, hogy a kényeztetés a gyermek növekedésével bármikor abba lehet hagyni. Nagy tévedés ezt hinni, mert mentől több kívánsága teljesül, annál igényesebbé válik. A cukorral, játékkal túlhalmozott gyermek az idő haladtával moziba, színházba vágyik s ha bátortalan ellenkezésre talál szülei részéről, rögtön szeretetlenségről, fukarságról kezd panaszkodni oly hatásosan, hogy önző szülei még az esetben is elengedik, hogyha az a színdarab vagy film károsan is hat a gyermek fejlődésére. Az önző szülők a saját érdeküket és nem a gyermek érdekét tartják szem előtt, de ezzel maguk sincsenek mindig tisztában s amikor rávezetik erre őket, rendszerint nagyon szégyenlik magukat.

Még veszedelmesebbek azok az önző szülők, akiknek önzését a kapzsiság irányítja. Az ilyen kapzsi, sóvár emberek megölik gyermekeikben a gyermeket és kifosztják tehetségüket. Agyondícsérik és tapsolják, agyonbízattatják és agyontaníttatják, mindenképen csodagyereket akarnak belőle formálni, ahelyett, hogy harmónikus fejlődést biztosítanának neki, ahelyett, hogy fegyelmezett, becsületes, dolgozó és boldog embert nevelnének belőle. Nagyon sokan aprópénzre váltják fel gyermekeik gyermek voltát s pár pengőért késő estig ott kell virrasztaniok színházi kulisszák nem gyermeknek való világában. A csodagyerekké nevelt gyermekből némelyik szülő egyenesen aranyhegyeket igyekszik kipréselni kapzsi, beteges pénzimádatával. Ez a csodagyerek-kultusz oly ijesztő méreteke ölt már napjainkban, hogy a hatóságoknak kellene megálljt kiáltani azon szülők felé, akik színpadra, hangversenyterembe, filmgyárba hurcolják koravén, sápadt, fáradt csodagyerekeiket. A sajtó egy jó része is még nagyobbra növeli e kapzsi szülők pénzimádatát. Érdekes tünete a mai életnek, hogy bár személyesen nem ismerik a filmvilág koronázatlan királyait és királynőit, magánéletükről mégis jobban vannak informálva az emberek, mint a közvetlen szomszéd, vagy jóismerős életéről. Az újságok hozzák a sztár fényképét, megírják róla milyen nyakkendőt visel, mit reggelizik, hányadszor válik most el, az illusztrált lapok hozzák a papucsát, autóját és ölebe fotografiáját és így tovább. Ez mind csak arra való, hogy az önző szülők kapzsi vágyát még nagyobbra növeljék.

Szomorú, de nagyon idevágó példa a szegény kis, valamikor nagy közkedveltségnek örvendő Coogan Jackie esete. A szülők, bár hatalmas vagyonra tettek szert a kis Jackie filmszínészi keresetével, nem érték be az

összegyűlt vagyonnal, kapzsiságunkban még többet akartak. Alig járt ki pár osztályt a fiú, még a serdülőkorban sem engedték pihenni, hanem még ezt a kényes korszakot is a pénzharácsolásra szerették volna felhasználni a szülők. 1928-ban Londonba hurcolta papája a rövidnadrágos kis fiút, ahol mélabús négerdalokat énekelt és négertáncokat lejtett. A lapok azt írták róla, hogy finom arcocskáján látszott az undor, azaz papája business-szelleméről való véleménye. A félig telt ház miatt másnap már Párisba hajózáztak át. A nagyobb siker kierőszakolása céljából egy kis humort is vegyítettek a számok közé. Az apa rákönyökölt a fiú vállára s a fiú rászólt: Papa ne támaszkodj rám! — Miért ne támaszkodjam, amikor már tíz éve ezt csinálom. — Arra célzott, hogy már tíz éve él a család a kis fiúból. Fagyosan fogadta a közönség ezt is, sőt a lapok egyenesen megírták, hogy épen elegendő támaszkodtak már a kapzsi szülők rá, épen ideje volna már abbahagyni. Ez a szülői kapzsi önzés tényleg annyira elfajult már, hogy mind gyakrabban hallunk és olvasunk olyan esetekről, amikor hatósági beavatkozás válik szükségessé.

Hajós Elemér.

IRODALOM.

Unitárius pedagógia és transzilvánizmus. A természetben nincsen ugrás és a szellem életében nincsen kihagyás. Még a legsötétebb idők is érelik az elvetett magokat és tartalékul elraktározzák a századokon át garmadába gyűlt termést. Az utolsó évtizedeknek is ez a tanulsága. Politikai történelmi katasztrófák érték a magyarságot egyénenként és tömegenként, de mivel a szellem életét nem lehet megszüntetni, a magyar szellemtörténet egysége mégsem szakadt meg, inkább — ha kesregélesek, tévedések, tapogatózások, hősi próbák után is — önmagára ébredt s jobban felismerte speciális és *általános* feladatait. A két feladat szervesen összetartozik, de súlyos próbák kellettek hozzá, hogy ezt az összetartozást felismerjük. Az ilyen feladathoz önmagunk becsületes revíziója kell, történelmi ismereteink szigorú újraélése, ítéleteink új felmérése, egy új szintézis, mely élesen megvilágítja a múltat, az életmozaik részleteinek szerepét, hogy annál inkább tudatosakká váljanak az általános célok.

A válságos korszak a sajátos felismeréseket és a nagy szintéziseket szokta felvirágoztatni. A magyar szellemtörténet is ezt a folyamatot mutatja az utolsó másfél évtized alatt. Irodalmi, társadalmi, politikai, művészeti felfogásban az elszakadt területeken új izek és színek mutatkoztak meg: az elszakadt néprészek eddig lappangó sajátosságai. Felvidék—Erdély—Délvidék: mind különös értékeket reveláltak s így más-más relációt mutattak az általános magyar szellemhez. Talán nincs vagy nem volt külön neve minden ily sajátos lelkiségnek, de mégis megvolt. Talán Erdélyben leginkább, mely századok távolából hozta a nagy történelmi szerepet, mely nemcsak önmaga érdekeinek, de az egyetemes magyar szellemnek megélésére és kifejezésére tette képessé.

A transzilvánizmus élő valóság. Húsz évvel ezelőtt mondta *Ady Endre* e sorok írójának: ha öt percig beszélget valakivel, megismeri, erdélyi-e vagy nem? Leginkább az irodalom mutatta meg a transzilvánizmus élő valóságát. Írók és irodalom-

történészek sokat vitatták e kérdést és egyikük sem kételkedett benne, hogy az erdélyi látásmód valami más, valami eredeti szint ad az irodalmi termékeknek.

Gál Kelemen két hatalmas kötetből álló könyve* beszédes bizonyítéka annak, hogy mint a magyar szellemtörténet egyéb részeiben, úgy a *pedagógiában is van bizonyos transzilvanizmus*, mely átgörjra erejével s más színűvé, más ízűvé teszi s a héthegyek tradíciójához alakítja, amit máshonnan átvett. *Ennek a transzilvanizmusnak különös kifejezője az unitárius pedagógia*. Különös, mert egészen erdélyi termék. Különös, mert kifejezetten és tudatosan tükrözi azt a lelkeséget, melyet *Dávid Ferenc* szuggesztív egyénisége determinált s melynek hatását a dési hitvallás, *Szentábrahádi Mihály*, *Ferencz József* koncepciói sem tudták módosítani. Különös ez az unitárius pedagógia, mert egészen Erdély termelte ki, (az angol és amerikai kapcsolatok csak a 19-ik század elején kezdődnek) és *universális*** , mert mindég tudott reagálni az új eszmeáramlatokra s magába tudta azokat olvasztani, akár az erdélyi katolikus iskolákból áradtak felé, akár az erdélyi református intézetekből s még az idegencélú reformkísérletekből is — amelyek ellen küzdött — fel tudta használni s az élő élet részévé tenni, ami igazán érték.

Az unitárius pedagógiának kemény történeti leckéket kellett kiállnia. Eltekintve *Dávid Ferenc* életének diadalmas korszakától, melyet *János Zsigmond* pártfogása segített kivirágozni, sok üldözésen, sok elgáncsoláson kellett átmennie s „megélni“ csak nagy körültekintéssel tudott. Figyelnie kellett Erdély sokrétű felekezeti érdekére, az európai eszmeáramlásokra, az uralkodóház szempontjaira, s a *Dávid Ferenc* determinálta hagyományokra. *Nagyon erdélyinek és nagyon európainak* kellett lennie egyszerre. Részletmunkák apró műveleteit és fogalmak összegezését egyszerre kellett végeznie.

Erről az igazán transzilvanista pedagógiáról sokoldalú képet ad az a két-kötetes, eredeti forrástanulmányokon alapuló, de egyben forrásul is szolgáló hatalmas munka, melyet *Gál Kelemen* végzett, mikor a kolozsvári unitárius kollégium történetét megírta. Ez a heroikus mű a szerző egyéni szempontjából is szinte megdöbbentően impozáns dokumentum. *Gál Kelemen* eddig is művelője volt a pedagógiai irodalomnak, de tulajdonképeni irodalmi munkásságánál mégis jelentősebbnek látszott az a gyakorlati munka, melyet mint tanár, igazgató és iskolaszervező végzett. Ezzel a munkájával — mely akkor is derék munka volna, ha tízed-magával végzi — egyszerre ránk döbbsent azzal a felfedezéssel, hogy gyakorlati szervező munkája mellett a pihenés óráiban sem pihent, hanem átélte Erdély pedagógiai életének jellemző mozzanatait, áttanulmányozta az unitárius hitrendszer és iskolafejlődés minden fázisát s most, hetvenedik éve felé, az örök fiatalság szimbolumaként ajándéku adja a munkáját. Hogy sokat ad, azt maga is érzi, s mégis úgy sejtí, hogy keveset, hogy némely, pl. egyháztörténeti vonatkozásban még többet kellett volna feltárnia.

Tény, hogy a cím kevesebbet mond, mint amennyit a mű ad.

Az első kötet öt nagyobb részre oszlik: ezek az óvári, piaci, magyar utcai, Szent-

* *Dr. Gál Kelemen: A kolozsvári unitárius kollégium története. (1568—1900). I. 1—566 l. II. 1—585. Minerva rt. k. 1935. Studium főbizománya Bpest.*

** Az erdélyi szellem különös voltára l. *Ravasz László*: Van-e székely lélek? c. cikkét. (Napkelet 1932. III.) s *Dávid Ferenc* univerzalizmusára *Iván László*: *Dávid Ferenc* arca a szellemtudományi lélektan tükrében, Cluj 1935.

péter-külvárosi iskolák történelmét tárgyalják, az ötödik rész ezek igazgatását (felügyelet, tanárképzés, lelkészsképesítés, köztanítók, oskolamesterek ügye stb.)

Gál Kelemen a mult iránti kegyeletes kötelességnek tartja, hogy annak eseményeit a ma küzdő nemzedék elébe tárja, hogy a történelem így valóban az élet mesetere legyen. Misszionának érzi ezt a munkát és valóban: a mai nemzedéknek szüksége van rá, hogy Gál Kelemen könyvén át tekintsen Erdély multjába. Mert azt tán előre se kell bocsátani, hogy e könyvben *sokkal többről van szó, mint csupán az unitárius kollégium történetéről*. Az iskola már a multban is a társadalmi élet vetülete volt és Gál Kelemennek is Erdély multját kell felvetíteni, hogy a kolozsvári kollégiumnak nemcsak létezését, de igazi értelmét is lássuk. Vissza kell mennie egészen III. Béla idejéig, amikor a Benedek rendnek volt Kolozsvárt iskolája, mely aztán a dominikánusok kezébe kerül, megvilágítani a kort, melyben még túlnyomóan katolikus a város is, iskola is, a reformáció küzdelmeit, *Heltai* szereplését és felülkerekedését, aki *Vizaknai* Gergelyt hívja meg rektornak, kinek a keze alul kerül ki Dávid Ferenc, aki püspöknak választatván, Basiliust hívja meg tanítótársának. Az iskola munkája megoszlik Dávid Ferenc és az az új rektor között, de itt már — a reformáció nyugtalan századában vagyunk — vélemények megosztásáról is van szó. Az iskola a vallásos meggyőződés szolgálatában áll s a vallásos meggyőződések ebben az időben alakulnak ki az eszmék születésének szeszélyes, viharos útján. 1566-ban Dávidnak már vallásos kételyei vannak, és *Károlyi* az iskola igazgatója, vitába száll a nyugtalan lelkű plébánossal s a vita eredménye, hogy Dávid veszi át az iskola igazgatását. — A vita a nép között is elterjed és 1566-ban, mikor Dávid és hívei unitáriusok, már *nemzeti szempontok is vegyülnek a vallásiak közé*. A királyi törvényszéknek kell kimondani, hogy „magyar rektor után szász rektor következze” és hogy „egyik pap a másikat a szószékből ne vagdalja”. Érdekes folyamat áll be, mely Erdély későbbi történetére is ráültette bélyegét: a szász egyetem kötelezővé tette a lutheri vallást, mely *a faj erőssége lett*, míg Dávid unitarizmusát a magyarság szívtá fel. Biztos, hogy a magyar és szász néplelek mélységeiben kell keresni e tény végső magyarázatát, de az is kétségtelen, hogy a fejlődés későbbi folyamán a vallási ellentétek faji ellentétet is takarnak vagy tárnak fel. Ez az ellentét más iskola életében is mutatkozik; ha magyar diákok vetettek tömlöcbe, a senior szász noviciust vesz igénybe e művelethez, ha szászt-, a senior magyar noviciust hívott fel erre. A jövedelem és adományok elosztása miatt is sok a viszály a magyarok és a szászok között.

Az ellentétek, az iskola nehézségei még jobban kiélesednek János Zsigmond halála után az új érában, Báthori alatt, aki a katolicizmust is, a társadalom rendjét is féltette az unitáriusoktól, megtiltotta vallásos könyvek nyomtatását, sőt a gyulafehérvári nyomdát is elvette. Minél jobban közeledik Dávid Ferenc az antitrinitárius álláspont nyílt vallásához, annál jobban megnőnek az iskola küzdelmei is, sőt annak működésében néhány évi szünet is áll be. (1693—1605) János Zsigmond halála után tanítóknak nagy hiány mutatkozik, ami egyrészt a megváltozott politika következménye, másrészt annak a nagy riadalomnak, mit Dávid Ferenc elítélése okozott. „Deákoknak kell rektorként működni és rektorokat keresve se lehet találni. Idézzünk néhány sort akkori jegyzőkönyvekből: „Vették észre városul, minémű nagy gondviséletlenség van a scholában a tanítók miatt, ki immár ugyan egynehány időtől fogva volt, hanem az jött immár be, hogy tanítványok tanulásnak okáért a jezsuitákhoz mennek; kéri azért a tanácsot, hogy erre legfőbb gondot viseljenek s a scholának látogatására maguk közül kettőt válasszon ökegyelmek, kik minden hónapban meg-

látogassák és a hányag tanítót megdorgálják". Ezen 1585-ik évi panasz után az 1588. júl. 8-i közgyűlés jegyzőkönyvében ismét panasz hallatszik: „a schola is lektor nélkül szűkölködven immár majd két esztendőtol fogtán pusztulásba kezdett ereszkedni“.

Ha Dávid Ferenc eliteltetését megérezte az iskolaügy, annál jobban gyengült az halála után. Dávid papi és reformatori munkája sokkal jobban igénybe vette idejét és energiáját, mitsem hogy egész tanrendszert dolgozhatott volna ki és hagyhatott volna egyházára. Utódainak pedig a dézsi egység miatt vallásos harcokat kellett vívniok. A dézsi egység szakított a Dávid Ferenc koncepciókkal, de a valóságban mégis az ősi tradíciót ápolták s ebben a *kényszerű kettősségben* él, fejlődik az unitárius egyházi hitrendszer, melynek tételeit Szentábrahám Lombard Mihály foglalja össze először. Hogyan járultak ehhez a fejlődéshez az angol és amerikai unitáriusok, s hogyan módosították ezt *Krizs* János, majd *Ferenc József* elgondolásai, ezt éles elmével fejtegeti Gál Kelemen, mi azonban mellőzzük itt a hitrendszerre vonatkozó adatok részletes rajzát, *Nyilas* István polemikus iratainak ismertetését, melyekben Dávidot hitről hitre vetemedő vargafiának, Blandratát betegek után leskelődő temetőtöltő korpicesnek, vagy *Gelei* írásait, melyekben az unitáriusokat másfélistenűeknek nevezi, s magának az iskolaügynek mozzanataira fordítjuk inkább figyelmünket, melyek természetesen nem választhatók el az erdélyi egyháztörténeti eseményektől, a politikai állapotoktól vagy a nemzeti kérdésektől.

Bethlen Gábor, bár rokonságában unitáriusok is vannak, mégsem kedvez nekik: „Én az ariánusokat fölötte gyűlölöm és ha mit cselekedném fogadásom ellen, tehát legörömeztőbb őket üzném ki az országból“ s ha ezt nem is teszi, de saját felekezettét az ő rovásukra is gyarapítja s uralma alatt sok száz átért az unitárius vallásra. Az unitárius iskolákban felváltva működnek magyar és szász rektorok, de mivel a szászok nem képeznek unitárius teológusokat, az unitáriusok kénytelenek a külföldről hozatni unitárius papokat, így kerülnek Kolozsvárra *Erasmus* János, *Radecius* Bálint és mások. A református fejedelmek közönye vagy hidegsége annál nagyobb buzgalmat ébreszt fel az iskola vezető embereiben s *Koncz* püspök buzgalma már a tőkegyűjtést is megkezdi a kollégium részére. Berendezés és felszerelés miatt sok a panasz a 16. és 17. sz.-ban, és a *vetélkedések* is folyamatban vannak a felekezetek között. II. 382. lapján van feljegyezve: „Cserei Mihály szekundanus, Cserei Farkas fia elkövetett kihágásai és gonoszságai miatti félelmében kiszökött az iskolából, a ref. iskolába (in scholam adversae partis) ment, áttért a ref. vallásra s mint apostata megbocsáthatatlan bűnbe esett“. E küzdelmes században már megállapítják a leckék rendjét s az *osztályokat* is meghatározzák (logikusok, retorok, poéták, szintaxisták, etimologisták és parvisták).

A 17. század vége súlyos megpróbáltatást hoz: az óvári iskola elvételét. Az 1683-ban bekövetkezett törökverés után Erdélyt a bécsi udvar hatalma alá akarja hajtani. A szerencsés politika egyházi térhódítást is eredményez: az erdélyi „három religio“ vitájában a katolikusok állhatatosan követelik „az nekik ígért templom mellett lévő unitárius iskolát“. Az országgyűlés Czegei Vass Györgyöt bízta meg az iskola becslésével majd átadásával. Ő szeretné ezt a triste ministeriumot elhárítani, de nem tudja. Lélektani és kortörténeti szempontból egyformán érdekesek azok a feljegyzések, miket ő maga ír a keserves aktusról: „Siralmas és példa nélkül való dolog, keserves de emlékeztető, mely végbevitetett ez mai napon — így kezdi Vass feljegyzéseit — melyért minket se most, se ennek után is méltán senki nem ítélhet meg és átkozhat, mert *szolgák voltunk benne*, kétélenítettünk eljárni benne. Bizonyítom az Istennel, hogy ezen dologban való küldetéseimkor is recusáltam magamat,

sőt külön csak magányosan instáltam az méltóságos gubernatornak, hogy rendeltetésük más helyettem ezen dolognak végbenvitelére, sok okokkal erősítvén instanciámat, de semmit nem effectuálhattam, önagsága is bőv szóval replikálván és szavát ezzel konkludálván: méltán kegyelmedet senki azon dolognak végbenvitelében nem átkozhatja, mert kegyelmed abban csak szolga lesz és hogy parancsolják, kételenítetik kegyelmed végbevinni. Ezt sem bízhatni minden emberre, az dolog nagy és terhes lévén“.

A piaci épület tűzvész áldozata lesz, a Rákóczi féle szabadságharc megritkítja a tanulók számát, a dühöngő pestis tanulókból, tanítókból áldozatokat szed, tanítóhiány áll be ismét és 1718-ban meg kell érniök ennek a piaci iskolának elvételét is. Az eklézsia nótáriusának, Kolozsvári J. Andrásnak feljegyzései szerint alig mentettek át egyebet a régi iskolából, mint: „négy csengetyűt, két órát, a thékabeli könyveket, az auditoriumban volt négyágú réz gyertyatartót és az ekléziának egy nyolcvan vidres feredőkádját“

A magyarutcai kollégium új megpróbáltatásokat tartogat az unitárius közösség számára: újból pestis tör ki, diákok segítenek tanítani a tanítóhiány miatt, árvíz is pusztít s az ifjúság kicsiny, nedves szobákban példátlan szenvedések közt él. Minden elemi csapás ellenére *a 18. század első évtizedeiben a szellemi élet felpézsdül a kollégiumban*. Az alsó tagozatban marad a cél: a latin nyelv elsajátítása, a felső osztályokban annál inkább érezhető a felvilágosodás szelleme. Szentábrahám vezetése alatt *jogtudományt, geográfiát, egyetemes és természetjogot tanulnak* a felső tagozaton s még nagyobb változásokat hoz a Ratio Educationis. Bármennyi jót ad is a Ratio, mégis veszélyezteti az intézet autonómiáját s az iskolának e válságos idejében „Szentábrahám egyedül hordja az egész egyház és kollégium összes szellemi terheit, egyedül védekezik az unitáriusokkal ellenszenvező egyház politikai és társadalmi rohamai ellen — a felvilágosodás eszmeáramlata irányában“. Ő indítja meg azt a hatalmas társadalmi gyűjtési akciót, a „kollektázás“-t, mely úgyszólván alapfeltétele lett az intézet fenntartásának. A „jőtevők“ jelentékeny szerepet játszanak az intézet életében, nekik külön méltó fejezetet szentel az író az első jőtevőtől, János Zsigmondtól kezdve egészen Berde Mózesig, ki azzal a kikötéssel tette hatalmas alapítványát, hogy annak élvezetét *csak cipők formájában* engedje meg.

Mária Terézia protestáns-ellenes politikája után új korszak kezdődik az unitárius egyház és kollégium életében. Gál Kelemen *a türelmi rendelet korának* nevezi ezt az időt, melynek reménységeit táplálta az a beszélgetés is, melyet a regens József folytatott erdélyi útja alatt Ágh István püspökkel és Horváth Boldizsár főgondnokkal. Iskolaügyekről és dogmatikai kérdésekről beszélgettek, s mikor a püspök Krisztus istenségről és a feltámadásról előadta az unitárius felfogást, a regens így szólt: „Mi azt mondjuk, hogy senki sem üdvözülhet, aki nem él a r. kath. hitben, de nem lenne rossz mindenkinek megengedni, hogy választhassa azt az utat a mennybemenetelre, amely neki tetszik“. Később II. József uralma alatt honosította meg az egyház nemcsak kolozsvári, de vidéki iskoláiban is a „vasárnapi iskolát“.

De az a megkönnyebbülés, melyet József felvilágosultsága jelentett, nem jelentette azt, hogy az elnémetesítő törekvések ellen ne lett volna meg a természetes ellenállás. A nemzeti szellem ébredéséért az unitárius vezető emberek is küzdenek és a polihistor Brassainak édesapja már buzgón olvassa Széchenyi Stádiumát és Tessedik munkáit. A Döbrentei köréhez tartozó Aranyosrákosi Székely Sándor már új idők szelét érzi:

És honni lantot nyújtál ifjainknak
 S óhajtva intéd őket zengeni,
 Felvonja húrját már a lantverő
 S szokatlan ének zengedez körülé.

A szokatlan ének ápolását még nem vállalhatta az iskola. De már nem is el-lenezhette. „A székelemek Erdélyben az unitárius kollégium padjai között született — így idézi Gál Kelemen Toldy szavait — oly korban, melynek nem volt jelene, jövődjé alig, a multból pedig az egy hadi dicsőség ragyogott által a színtelen jelenbe, az arra emlékeztetés volt egyedül képes önérzetet kelteni a nemzetben“. Egy égőlelkű ifjú gárda készíti elő a magyar kultúra haladását, ide tartozik Bölöni Farkas Sándor is, a kollégium egykori növendéke, Amerikát járt ember, „ultraskodó politikus“, akit sanda szemmel néznek a főkormányiszéken.

Lelkes és alapos képet rajzol Gál Kelemen az iskola küzdelmeiről, melyeket körülmények kívánata szerint, hol maga vívott meg, hol a többi egyházzal össze-fogva, mert a szabadságharc előzményei és az abszolútizmus elhalványították a régi ellentétet az egyházakkal és a magyarság közös érdekeit hozták előtérbe. 1850-ben megerősítik a kollégiumot főgimnáziumi és teológiai tagozatával, megadják a nyil-vánossági jogot a keresztiúri alginmáziumnak, a tordai, torockói és vargyasi magánis-koláknak s mikor e nehéz korban Bach meghatalmazottja meg akarja szüntetni az unitárius és ref. konzisztóriumot s helyettük tanulmányi bizottságot akar szervezni, energikusan kivédik ezt a merényletet. Küzdelem így is marad elég: a „garasos ala-mizsna“ sajátos intézménye nélkül alig tudnák az intézetet fenntartani, tanári után-pótlásról gondoskodni s tovább éltetni az intézetet egészen addig, míg 1883-ban az államsegély meg nem szilárdítja anyagi bázisát.

Az első könyv ötödik fejezete az *igazgatásról* közöl érdekes és jellemző rész-leket. Egykorú instrukciókból ismerkedünk meg az igazgatóságnak, mint szervezett testületnek működéséről, a felügyelőgondnoki állás szerepéről, az egyházi nevelésügyi bizottság funkciójáról stb. Jellemző, hogy az állandó nagy anyagi és egyéb gátlások ellenére az igazi transzilván életosztón hogyan oldja meg a tanarképzés óriási mun-káját. A képzés olasz, német, holland egyetemeken történik, azaz; lehetőség szerint az ott végzettekből történik a kiválogatás a tanárok ajánlatára, a városi tanács, a világi urak, az eklézsia vezetői, később a Főtanács által; csak a 19. században terem-tik meg a kapcsolatot a manchesteri New College-gel s más angol s amerikai inté-zetekkel. Szigorú *reverzáliissal* biztósították, hogy akik külföldre mentek tanulni, az ősi intézet szolgálatába álljanak visszatérésük után.

A külföldön is szokásos *papmarasztás* mintájára az erdélyi unitáriusok meg-honosították a *tanármarasztást* és természetesen ezzel a *tanármenesztést* is, ha mun-kája nem felelt meg.

A tanár vagy rektorbeiktatás is a kollégium hagyományos szokásai szerint tör-tént. Még a 18. század végén is latin rigmusokkal történt az avatás, mint ezt Pákei József példája mutatja, melyet a Fasc. VII. 459. l. örökített meg.

Josephe Pakei Clarissime Rector
 Versuum meorum sis benignus lector
 Erga te ardebar in me amortalis
 Qui esset inter nos semper immortalis etc.

(Márkos Albert fordítását is közli Gál Kelemen :

Pákei iskolánk bölcs igazgatója
Légy-e pár versemnek kegyes hallgatója,
Mert bennem irántad oly szeretet lángol,
Mely a síron túl is hevít és világol stb.)

A tanár és a papmarasztás intézményét megértően, azaz : *történeti álláspont*ról ítéli meg Gál Kelemen. Bizonyos, hogy a vallási reformok forrongó időszakában a hívek csak ahhoz a paphoz ragaszkodhattak, akiknek ígéhirdetése az ő vallási felfogásuknak megfelelt. S az eklézsia elvi és gyakorlati szempontból egyaránt ugyanazt a mértéket alkalmazta a tanárokkal szemben. Hogy erre komoly ok volt, arra bizonyosság e pár sor a kolozsvári unit. eklézsia jegyzőkönyvéből (1722—1733 N.):

„4. Keresztúri Sámuel bejövételét nem kifogásolja, de megkívánja, hogy ökegyelme mindennek előtte *a felettébb való italtól megoltalmazza magát*, hogy attól megterheltevé Isten dicsősége előmozdítására, functionának véghezvitelére sőt csak *emberek előtt becsülettel való járásra alkalmatlan ne legyen*, amint ennek előtte cselekedett némelyeknek láttokra, *melyből a gyalázat a t. eklézsia számára is redundál*. Az imádságok és közönséges tanítások órájára megjelenjék, melynek elveszteglésében, ha meritalis ratiót nem adhat, nem lesz accepta. Item ha hibát mi vétet (kivált, mikor magának valami privatumot vagy nyereségét vagy kárát nézi a dolog) tapasztal, ne mindjárt publice redarguálja a hallgatót (mint Tordán is cselekedett). Különben, ha ezeket ökegyelme szántsándékkal elvesztegli, *maga lészen maga kárának oka*“.

Az igazgatás, iskolaszervezés dolgában, tankönyvek követelésében és írásban óriási szerepe van Brassainak, ki a magántanulás kénytelen elharapózó szokását azzal az érveléssel szeretné megszüntetni, hogy ez gátolja a tanuló önállóságát, mert „az éptagút is bénává teszi“.

A kollégium szervezetét, munkáját, belső életét, személyi erőforrásait a II. kötet tárja fel. Itt világosodnak meg a belső összefüggések, melyekkel az iskolát egyrészt az az unitárius hitrendszerhez, másrészt a környezethez kapcsolják.

Unitárius pedagógia és unitárius tanításügy sajátos termékei egy olyan hitrendszernek, mely csaknem kétszáz évig élte történelmi kényszerből a gólyakalifa kettős életét. És az univerzalizmusra törekvő erdélyi szellem mégis *egésszé* tudta érlelni. Kitermelte a *teljes iskolarendszert* a triviális fokozattól az akadémiáig. Mindegyik fokon nagy gátlásokat kell leküzdeni. Brassai a *Vasárnapi Ujságot* ajánlja fel az elemi-nek olvasókönyv helyett és még a 19. század végén is nem okleveles köztanítókra kell bízni a tanítást.

Figyelemre méltó, hogy az unitárius pedagógia megteremti a három évi *felső elemi* reformkísérletét, mely a klasszikus iskola felé egyengeti az utat.

A klasszikus tagozat főtárgya a latin, gyakorlati célja a közélet, törvényhatóság, igazságszolgáltatás és közigazgatás számára megfelelő embereket adni s kifejleszteni a szóbeli készséget, mellyel küzdeni lehet az osztrák reakció ellen.

A klasszikus tagozat után, a toga felöltése előtt a noviciátuson kell átmenni az ifjúságnak. A novicius már nem gyermek, de még nem teljes jogú diák. Hat hétfő jár egyenruhában, buzgón tanul, naponta kétszer templomba jár, kifogástalanul viselkedik, vizsgát tesz a kátéból, görög nyelvből, sajátkezűleg iratkozik be, átesik a felavatási formán vagy annak túlhajrásán, a pennializmuson, melyet öreg diákok vé-

geztetnek az újoncokkal s csak ezután árad el rajta a teljes jogú diák boldog érzése. Egy 1676 évi törvény így írja le a felavatás egyik fajtáját, a depositiot:

„A depositiot beaniának is hívták a francia *bec jaune*-tól (=sárga csőr), ami megfelel a *fuchsnak*. Ez egy furcsa és különös ceremónia, mellyel az új diákok felvették a studensek közé.

A depositor a jelentkezőre különböző színű ruhát ad, arcát feketére mázolja, kalapjára füleket és szarvakat kötnek, szájába disznóagylarat tesznek, aztán a hallgatóság elé vezetik, kérdéseket intéznek hozzá, melyekre felelni kell, de a fogai közt lévő agyartól nem tud beszélni, hanem csak rőfögni, ezért a depozitor disznónak nevezi. Egy kezével összeszorítja a nyakukat, míg a fogak kiesnek a szájukból. Így vesztik el mértéktelenségüket és nagyétűségüket. Aztán leszakítja a füleket, hogy tanuljanak szorgalmasan s ne legyenek szamarak, a szarvakat, hogy tegyék le durvaságukat. Aztán lefektetik, végiggyalulnak egész testén, hogy a művészetek így csiszolják ki lelkét. Végül egy fazék vízzel leöntik, hogy kezdjenek új életet, tegyék le rossz szokásait, gonosz hajlamaikat. Legvégül a filozófiai kar dékánja elé viszik, aki miután megvizsgálta ismereteiket, sótt szájukba és bort öntött fejükre, mert a só bölcsesség szimbóluma, a bor pedig megtisztítja a beania piszkától“.

A gimnázium évei után jön a filozófia 3–4 éve, melyhez még jogi tanszéket is állítanak fel; ez azonban 1848-ban megszűnik. Jellemző az a sokoldalúság, mellyel a törvénytanió szék tantervét megalkották. (Hazai törvénytudomány, közjog, magánjog, a nemes székely nép konstitúciói, a szász nemzet. statútumai, büntető jog, közigazgatás, politikai tudomány, közgazdaságtan).

Különös, de történeti okokból érthető, hogy a *lelkészképzés* csak 1845-ben válik el a többi stúdiumoktól. A 17. században még csak *gyakorlatból, megbeszélésekből* áll a képzés. Az uralkodóház nem segíti elő a külföldi egyetemek látogatását, a dési komplanatio nehezíti a nyílt hitvallást, unitárius könyvek nyomtatása lehetetlenné válik s az unitárius vallás egész dogmái rendszerét csak a 18. században foglalja össze Szentábrahám Mihály. De még a különválás idejétől is nagy út van 1900-ig, addig, amíg a teológusoknak módjuk lesz a filozófiát az egyetemen hallgatni és *Schneller* és *Böhm* eszméitől megtermékenyülve elmélyedni tanulmányaikba.

Az unitárius egyházi és iskolai közösségnek minden mozzanatát megvilágítja Gál Kelemen alaposan, érdekesen, szerető figyelemmel. Megtudjuk, hogyan fejlődött az *ének, műének, orgonázás* ügye, melyet a vallásalapítók puritán buzgalma kissé elhanyagolt; látjuk a *tankönyvkérdés* fejlődését, melyben oly nagy és áldásos szerepe van a nagy Brassainak; látjuk, mennyit tesz Brassai a *fizikai szertárak, laboratóriumok* felszereléséért, elkezd az *ásványgyűjtést*, sürgeti a *próbatanítást*. Látjuk, hogyan húzódnak az *érettségitől*, mert az abszolútizmustól jön és *hogyan fogadják el mégis*, mert jónak látják. Látjuk az *Apollo dalkör* megalakulását, az önképzés megindulását az iskolával párhuzamosan, az *autonómiaért való harcot* az állami befolyás növekedése idején, látjuk a nagy idők fellángolását, *Bölkönyi Farkas Sándor* buzgalmát a *Kaszinó* alakítása körül, a *könyvtár* keletkezését, pusztulását és újraéledését, az internátusok belső életét, látjuk az *iskolai színjátszások* divatját, melyekben a jezsuiták iskoladrámáit vették mintának egész azon időpontig, melyben az egyik kollaborátor szindarabjának illetlen alluziói folytán szünet áll be az előadásokban. Látjuk a *Kismezőn* mulatozó diákokat és megtudjuk, hogy ma már a nemes szórakozás e kedves helyétől meg kellett válnia a kollégiumnak, a pajkos diákokat, akik gúnyosan aposztrofálják az iskola ama jóltevőit, kik folyton *semper kásával* traktálják őket és a zsörtölődő jóltevőket, kik zokon veszik ezt a kötekedést.

Nem is tudom, mit emeljek még ki a II. k. gazdag tartalmából? Talán *Brassai* örök reformerségét, ki már a korondi zsinatra készíti újító terveit s követeli az *élet-hez szükséges tárgyakat, a tanárképzést* az „észi és kézi művészethez hasonlítva“ a tanítást, melyet ép úgy kell tanulni. Említsem *Dániel* főgondnokot, aki óvatosságában fél a reformoktól és az *Ellenmondás*-ban írja: „*Aki igen nagyot lépik, könnyen elbukik... A talentumot nem az új rendszer adja meg, hanem a természet*“, vagy említsük meg a javaslat hozzászólói közül *Darkó Mihály* tordai rektort, aki lokális tapasztalatok és kitűnő lélektani megfigyelések alapján vetíti fel a túlterhelés veszedeelmét:

„Az új rendszer életbeléptetésének semmi akadályát nem látja, de fél a *tanterv túltömöttségétől*, mert felül napi 3, közbül 4, alul 3 óránál s utóbbiaknál még napi 2 privát óránál több nem lehet. Tapasztalat bizonyítja, hogy „a gyermek azt a körülményt, mely ötét, milyen a tanítás is, természetes nevedekéséből kicsigázza (?), ha mézes pogácsa (tordai igazgató) lenne is, hamar megunja. Aztán a mondottakból megmarad? semmi.“ Az ember nem jut el mindenre „temérdek hiányt okozhatna az igen nyakra főre haladással“. Szükséges volna a tankönyvek közül egy *képekkel ellátott jó természethistória*, amilyen „minden magyar szégyenére még meglehetősen kielégítő sincs“, aztán egy nem csoda tudakosságba burkolt könnyűszerű magyar nyelv grammatika és végül egy magyarul írt latin nyelvtan“. Feltűnik jelentésében az, hogy a nyolc osztály közül a legalsó (olvasók) mellett 1839 óta „van egy polgári osztály“ „három foljtonosan tanuló és egy negyedik“, kinek tettezendene ismétlő évre berendelve. „Ebben tanítatik magyar olvasás, írás és nyomtatásban írás, vallás hitsorsosainknak, gazdasági előismeret, népphysika, magaviseletstudomány, egészségstudomány, számtudomány, Magyar és Erdélyhon földleírása és históriája, kevés rajz, ének. Ez, amint a tantárgyakból észrevehető; megfelel a későbbi polgári iskolának“.

Jellemző, hogy a magyar tanítási nyelvért folytatott küzdelem összeesik a reformok vágyával és magának a szakszerű tanításnak kívánatával. És jellemző a németesítés eredményeként fellépő spontán reakció. Az egyik, melyet Gál Kelemen megörökít, II. József halála után történt. 1790 február 24-én a gubernium elrendeli, hogy a beteg császárért imádkozzanak. A Fasc. VII. 15. l. jegyzi fel erről:

„Mikor az utcán sorban mentek, hallották, hogy más vallásúak egymás közt suttozták: méltó is, hogy az unitáriusok a császárért imádkozzanak, aki nekik, a vallásuknak szerfelett kedvezett. Május másodikán, temetésekor gyászystentiszeletet tartottak, mikor egyházi beszédet Almási, rorációt Márkos György tartott. Akkor volt minden vallású és nemű hallgatók száma, amilyen emberemlékezet óta templomunkban nem volt“. S ilyen előzmények után — a Fasc. VII. 30. l. szerint — május 22-től a gubernium átír a konzisztoriumhoz, hogy a „jelenlegi változások alkalmával“ az unitárius ifjúságnál különböző tiltott és szokatlan izgalmak (animi motus) nyilvánultak, éjjel kihágásokat követnek el, az ablakokat beverik, szembejövőket — különösen németeket — megverik. Kéri, hogy minden módon igyekezzenek arra, hogy e kihágások megszűnjenek“.

A másik komolyabb tüntetés a magyar színészet ügyéért történt. Az 1794–95. évi országgyűlés állandósította ugyan a magyar színjátszást, de az elvi határozattól nagy út volt még a tényleges érvényesülésig. A magyar színészek csak ritkán jutnak szóhoz és még évtizedek múlva is inkább azokon a napokon, mikor a báli és bőjti esték miatt a közönség nem járt színházba. Az alkalmasabb napokra a német színészeknek adtak engedélyt. A városi tanács és gubernium közt hosszas tárgyalások

folynak és mivel ezek nem vezetnek eredményre, ideges lett a közönség és különösen az ifjúság kezdett békétlenkedni. Ez a békétlenkedés előadás közben történt, amiért a magyar művészeket saját hazájukban megvetik. 1832 júniusában a színház falán egy *intő írás* jelent meg, amely azért is nevezetes, mert *a három egyesült ifjúság* nevében írták. De tartalmánál fogva is érdekes ez az *Instructio admonitoria*:

„Mi kolozsvári három egyesült ifjúság, kik nemzetünk korcsosodását szivrepesztő fájdalommal nézzük, kegyelmeteket Heinrick Ulrich direktioja alatt levő színjátszó társaságot, mint nemzetünk és nyelvünk meghalása főszközeit szebbre, de mégis derékre és igazán magyarrá kifejlésünk eleven gátjait, csakugyan *magyarosan megintjük*, hogyha még nemzeti játékszínünket semmirevaló bohóságaikkal, melyekkel csakugyan nemzeti karakterünk legszebb vonását, a komoly férfiaságot ronthatják, még befertőztetni meg nem szűnnek, s szegény hazafi színjátszó atyánk fiait ezen kis theatrum jövedelmétől ezentúl is megfosztanák, szóval, *ha fővárosunkból Kolozsvárról el nem takarodnak, meg fogjuk kegyelmetekkel ismertetni, mire mehet az elkeseredett hazafiság*. Ismét és ismét tiltakoznak ezen magyar haza fiai“.

A három egyesült ifjúság: a katolikus, unitárius és református ifjúságnak ez az összefogása jellemző szimbóluma a nehéz időknek, melyek megéreztettkék a közös érdekeket. (Az összeomlás után találkoztunk ezzel a jelenséggel, mint a transzilvánizmus összeforrasztó erejével, mely felekezeti közti akciókra készítette az egész erdélyi magyarságot).

Nem tudok minden részletre kiterjeszkedni, csak futólag említem *a plágát*, a latin ellen vétők fegyelmi büntetését, a fegyelmi szabályokat, melyek az erőteljes tanulókat védik az erős vesszőzéstől s a helyett *lapos ágú korbáccsal adandó három mérsékelt ütést ajánlanak*, — de nem folytatom, mert ezt a könyvet legalább is minden könyvtárnak meg kellene szerezni, hogy *vade mecum* gyanánt szolgáljon mindazoknak, kik Erdély pedagógiájának ezt az integrans részét meg akarják ismerni.

Ritka értéket ad a könyvnek az az analízis sorozat, melyben Gál Kelemen pompás összefoglaló rajzokat ad a kollégium összes rektorairól és tanáraitól. E részben találkozunk a hitformáló *Dávid Ferenc*, a költő *Sommer*, a tudós *Palaeologus*, a zsoltáráró *Bogáthi*, a nagystílű *Szentábrahám*, a polihisztor *Brassai*, a nagy tudású *Ferenc József*, a kiváló *Derzsi József*, a mélyelméjű *Péterfi Dénes* és sok más nagy pedagógus kitűnő arcképeivel.

Ennek a *monumentum aere perennius*-nak csak egy hiányát kell megemlítenünk. Hiányzik belőle az irodalmi forrás-művek összefoglalása és hiányzik egy *név és tárgymutató*. Ezt a hiányt még *utólag is érdemes volna pótolni*, hogy ne csak megbízható, de könnyen használható forrása is legyen annak, aki a transzilvánizmusnak ezt a különös jelenségét, az unitárius pedagógiát akarja tanulmányozni.

Kemény Gábor.

Kornis Gyula: Petőfi pesszimizmusa. — (Franklin Társulat. Budapest. 104 11.)

Céhbeli filozófusok „betörése“ az irodalomtudomány területére rendesen összefoglaló műveket, nagyobb korszakoknak elvi rendezését szokta eredményezni. Kornis, a bölcselő lélekburvár; Petőfi költészetében egyetlen szempontot kísér végig és fejt föl, amikor a költő pesszimista hangulatú költeményeit veszi vizsgálódás alá. Kornis műveinek ismeretében természetesnek vesszük, hogy könyvében szinte a pesszimizmusnak elvszerű *sommázását*, Petőfi hangulati hullámvázának intuitív rajzát adja.

Különösen megkap tömörségével és szempontjai gazdagságával az I. fejezet — Petőfi világnézetének gyökerei — mintegy az egész tanulmány tájékoztatója. Tisztázva a költő és filozófus viszonyát rámutat arra, hogy bár Petőfi racionalista, mégis az ész töprengő bölcselkedése elé helyezi az élet ösztönszerű, irracionális erejét, a cselekvésnek a logikus lendületét. Egyik verse szerint ugyan „csak az a bölcs, ki soha sem bölcselkedik,“ maga mégis sokat bölcselkedik, mert lelki szenvedés hajtja rá, mert túlfokozott érzékenysége a tragikus lélektípusba utalja. Petőfiben az érzelem fürgeteges erejével annyira egyesül az értelem mélysége, hogy Eötvös már 1847-ben elcsodálkozik azon, „miként vált Petőfi műzsája, a piroscsizmájú királyleány, német filozófussá.“ — Sokan utaltak Petőfivel, a fiatalság magabizó költőjével kapcsolatban Schopenhauerre, a pesszimista világnézet mély nyomaira. Ez a sötét világ-szemlélet érzelmi, erkölcsi, történetfilozófiai és metafizikai pesszimizmus formájában jelentkezik. Ezekben nyilatkozik meg Petőfi pesszimizmusa is — az utolsó kivételével, világelfogása nem keseredik a metafizikai pesszimizmusig.

Természetesen korhangulat is tükröződik e költeményekben. A XVIII. század racionális optimizmusával szemben a XIX. század romantikus melábulója is feltámadt ebben az időben. Táplálja ezt a sötétben látást Petőfi szenvedésekkel teli ifjúsága, kritikát nem tűrő egyénisége, meg mélygyökerű erkölcsi és társadalmi idealizmusa. Éppen ezen a nyomon igazolódik az a köztudomású megállapítás, hogy mégse a pesszimista Petőfi az igazi, mert hisz költőnk velejében nagy-nagy eszményhívó optimista.

A II.—VIII. fejezet gazdag szemelvényekkel, világirodalmi utalásokkal, a lélektan ismerő tudós utalásaival követi nyomon és tárgyalja végig a bevezető fejezet szempontjait. A II. fejezetben szerzőnk nemcsak az irodalomkutató, de a pszichológus szakember szemével érti meg a pubescens Petőfit és gazdagon rajzolja a serdülő ifjúban ébredő tipikus „eros“ lélektanát. Ebből a szempontból haszonnal olvashatja ezt a részt minden „kamasszal“ foglalkozó középiskolai tanár, ha nem irodalmár is. Kornis a serdülő kornak „Tündérlombban“ relevált rajzát a világirodalom remekei közé sorolja.

Petőfi érzelmi pesszimizmusát gazdagon motiválja a III. fejezet. Rámutat az ifjúkori szenvedésen, mint ihletforráson kívül, a szenvedésekhez való ragaszkodásra, az ezeket megnövelő fantázia nagy szerepére, a természetnek pesszimista „köntösbe“ burkolására. Különösen aláhúzza Petőfinél a szenvedő visszaemlékezést, hisz általában ennek az ellenkezője a tipikus.

A IV. fejezet kimutatja, hogy Petőfi etikai pesszimizmusa csak látszólagos. Alapjában egészséges, szinte szenvedélyes humanizmusa, túlérzékeny lelke ezekben a versekben „realizálja“ azt az erkölcsi feszültséget, amelyet az erkölcsi ideálok és a való élet közt érzett költőnk. Ennek legremekebb kifejezője *Az örült* fikciója.

A történet-bölcselő gazdag és sok szempontú utalásával mélyül el az V. fejezet Petőfi politikai pesszimizmusának rajzában. A francia forradalom története, a felvilágosodás racionalizmusa konzseniális megértőre és tanítványra talált Petőfi fiatalságának racionalizmusában. Persze az elmúlt „humanité“ nála, költői szenvedélyén keresztül életszerű melegséget kap. Politikai „eudaimonizmusa,“ jövő-hite kétségbeesik a magyar jelenen, hisz a szebb jövő óriására feszült igénye él benne. Ez több Petőfinél, mint a romanticizmus általános multon borongása, vagy az akkor divatos herderi pesszimizmus. Aktívva akarja ezt is tenni; innen a satírák mindig hangsúlyosabb program-hangja. Forradalomban hívó optimizmusa rövid időre elnémul, hogy felváltsa *Az apostol* keserősége. A szabadságharc vérzivatarában váltakozva nyilat-

kozik a költő nemzeti büszkeségből fakadt optimizmusa a szabadság sorsán kesergő pesszimizmusával. A szörnyű vég tárgyi valósága pesszimistább lett, mint a költőnek önmagát fölláldozni kész szubjektív vágya.

Ez a sötétén látás Petőfinek az emberiség egyetemes sorsán töprengő költeményeiben történeti pesszimizmussá szélesedik. (VI. fejezet.) Költőnk pesszimista megállapítása mellett is megnyugszik a történeti „theodicaeaban.” A történeti fejlődés csak lassan bontakozik ki egyesek felelősséges munkájából. Eudaimonizmusa a világ célját a boldogságban látja, ez azonban nála a szabadsággal esik egybe. Mert ebből kevés van, ezért rossz a világ és boldogtalan az ember. A szabadság kitárulását hozza magával az emberiség fejlődése. Ezzel a racionalista optimizmussal szemben áll Rousseau regresszív optimizmusa, illetve progresszív pesszimizmusa. Ezt is megtaláljuk Petőfinél, hisz egészséges naturalizmusa és népromantikája összhangban volt ezzel a gondolattal. Ennek az idilli boldogság-hitnek legszebb rajza a *Bolond Istók*, Petőfi szubjektív boldogságtudatának varázslatos vallomása. Az ilyenfajta költemények mutatják, hogyan lesz Petőfinél etikai idealizmusának forrása a boldogsáért folytatott küzdelem és a „ratio vitae” szilárd hite. Hazafias költeményeinek egy nagy csoportja romantikus multbanézés helyett a jövőendő hitét hangsúlyozza Széchenyivel együtt. Ez a jövősovárgás ihleti Petőfi ahisztorikus költeményeit. Ez a szebb jövő nála a szabadság diadala, az istenség kifejtőzése, amint Hegel is tanítja. Az emberiség nagy szellemei ennek a világ-léleknek a megnyilvánulásai, Petőfi önmagát is ilyennek látja. Az erkölcsi pesszimizmus sötét hulláma csak ritkán kavарja fel Petőfi lelkét. Általában hisz az emberiség tökéletesedésében, amint a francia felvilágosodásnak is ez az egyik alapeszméje. Ez az optimista történetfilozófia szól azokban a költeményekben, amelyekben az emberiség „nagy szüretét” sóvárogja.

A VII. fejezet részletesen igazolja, mennyire idegen Petőfi lelkiségétől a metafizikai pesszimizmus, amely szerint az emberi élet mindenestül a feltételeknek szükségképi terméke. Petőfinél a természet sem vak törvények erőhálózata, hanem a költővel benső kapcsolatot teremtő élet. Innen természetmegelevenítő ereje, ezért lett a természet legmélyebb lírikusa. Ez a metafizikai pesszimizmus valami finom árnyalatot kap költőnkénél az idő kategóriájához való viszonyában. Ilyen ihletésű költeményeiben Petőfi a mulandóság élményének páratlan sokhangú énekese.

Az eddigiek ellentétében (contrapunctiója-ként) oldódik fel az olvasó a VIII. fejezetnél, amely szellemesen igazolja, hogy Petőfi optimizmusa egyfodrozású lelkének sötéténlátásával. Sokszor tudatos pajzánsággal játszik maga is a pesszimizmus és optimizmus egyébként komoly világnézeti kérdéseivel. Bámulatos finomsággal elemzi bánatát és örömét. Ezek mindegyike csak maximális fokban jelentkezik nála. Hisz mindig önmagát, a maga soha meg nem nyugvó lelkét vetítette a világba. Kornis szerint a szerelem boldogsága adta meg a „pesszimista” Petőfinek az optimizmus derűjét.

Kornis könyve a Petőfi-irodalom komoly nyeresége. Az irodalommal, irodalomtörténettel foglalkozó sok termékenyítő szempontot és megértető utalást kap a pszichológiai, kortörténeti összefüggések ilyen tárgyalásában.

Nem kevesebb az iskolamester öröme, amikor azt látja, hogy egy-egy tantárggyá soványodott téma vagy író, hogyan színesedik újjá a modern vizsgálódások nyomán, hogyan tud új és friss mondanivalók ihletője lenni. — Petőfi a „közönség költője” nem fakult meg, nem lett múmia, „klasszikussá”, hisz rövid egymásutánban

komoly sikert jelentett Kornis tanulmánya és Illyés Gyula testes könyve a magyar irodalom e nagy ajándékáról. Erdemes vele foglalkozni, ma is van mondani valója.

Éber János.

Bélehorszky Ferenc : Magyar problematika a középiskolában. (Nemzeti nevelés a magyar nyelv tanítása körében.) Vajthó L. A tanítás problémái c. sorozat 17. száma. 41 o. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest.

Az avatott tollú szerző abból indul ki, hogy a mai szintetikus, világnézeti-célzatú nevelési törekvések példájára a magyar tanárságnak is a jövő nemzedék céltudatosabb nevelésére kell gondolnia, hogy fiaink a nemzeti közösség nagy kérdéseit áldozatos munkával szolgálják majd. A jövő magyar ifjúságának a nemzeti sorsközösségbe lelkiileg maradéktalanul bele kell illeszkednie. Sorsproblémánk ma hármas tagozódású: ismernünk kell magyar népünk mai helyzetét, igazi szociális lelkületre kell szert tennünk, végül pedig számot kell vetnünk Trianonnal (elszakított Magyarország helyzete, nemzetiségi kérdés). Mindez politikumnak látszik, de éppen a magyar nyelvi oktatáson keresztül túlnő a politikai aktualitáson: a magyar nyelv tanára, ha a tárgyán keresztül ezekhez a kérdésekhez nyúl, nem napipolitikát űz, hanem eszményi feladatok elvégzésére inspirál. Az élményalakítás módszere, az akarat és érzelmi érdeklődés felkeltése — szóval az ifjúságnak nemcsak értelmi, hanem lelkileti megnyerése — amúgyis „par excellence” az irodalom feladata, szerző tehát azon a véleményen van, hogy minden népi, szociális és trianoni problémánk realizálására a magyar nyelv és irodalom tanítása a legalkalmasabb. Annaira, hogy ezt tenné meg központi világnézeti tárgynak, számolva természetesen az olvasandó anyag kiválasztásánál a gyermeki lélek természetes pszichológiai alakulásával (a gyűjtő, analitikus és elmélyedő kor kíváncsiakával).

Ennyiben foglalhatjuk össze, a lehető legrövidebbre szorítkozva, szerző gondolatmenetét. Az első kérdésünk most már ez: a magyar problematika azonos-e az irodalom tanítás problémájával (ahogy az alcím is sejteni engedi), vagy más ismeretek területére is átcsap? Vajjon éppen a népi, szociális és trianoni bajok ismerete csak az irodalmi alkotások ismeretén épülhet fel? Igaz, az irodalmi alkotás a legalkalmasabb pszichológiai eszköz az érdeklődés felkeltésére, a megrendítésre és ösztönzésre, de ami az előnye, bizonyos mértékig a hátránya is: az irodalmi alkotás mégis csak szubjektív, hangulati forrásokból táplálkozik és tanár minden ösztönző képessége mellett is impulzív és érzékenyebb lelkületet kíván meg. Könnyen elképzelhető, hogy más tárgyakkal (földrajz, történelem — szociológia) kapcsolatos ismeretek is *nevelnek*, éppen azért, mert megmutatják a bajokat. Az értelmi kultúra egyoldalúsága ellen szívesen együtt hadakozunk a szerzővel, de meg kell jegyeznünk, hogy a mult intellektualizmusában nem a tudással volt baj, hanem a tudás-anyag felhasználásának szándékával. A szándék a fontos, ezt pedig egy sokrétű, több gyökérből táplálkozó világnézeti műveltség határozza meg és ebbe a műveltségbe tényismeretek is beletartozhatnak. Van ember, akit csak a művészi (írói) alkotás döbbsent meg, de van olyan is, akit statisztikai, néprajzi adatok és grafikonok mozditanak ki a közömbösségből. Számol evvel a szerző is, hiszen a magyar nyelvi tanulmányok kapcsán néprajzi adatok gyűjtésére, a szociális helyzet tényleges tanulmányozására is gondol (kirándulás, falukutatás), sőt szükségesnek tartja — nagyon helyesen — a megszállt területi magyarsággal való *személyes* kapcsolat-teremtést is.

Az igazság tehát az, hogy amennyiben világnézeti alapon nézzük a magyar

problematikát, nem maradhatunk meg kizárólag a magyar nyelv és irodalom tanítás területén. Ép ezért a szerző meggyőződés ott, ahol *metodikai* alapon harcol az intenzívebb és eredményesebb magyar tanításért. Mindent összefoglalva, hasznos, jól megírt és nagyon is megfontolandó gondolatokat tartalmazó könyv egy nemzetét és az ifjúságot komolyan féltő pedagógus tollából.

Vajtai István

„A pedagógus panasza.” — Egy könyvnek címe ez, mely megjelent 1937-ben és egy magyar tanár írása.* A „panaszt” az író vallomása szerint „egy elementáris erő hirtelen lökése vasököllet szakította föl lelkéből” (3. lap.) Minden írás: önvallomás és önéletrajzunk egy fejezete; „*A pedagógus panasza*” azonban több a szokásos önvallomásoknál: egy sértett lélek önkínzó erupciója, pusztító tűzhányó-kitörés. Erre a tűzhányó kitörésre, erre a lávazuhatagra, mely a könyv 85 lapján át hull az olvasóra, okot egy komoly, tudományos munka megjelenése szolgáltatott. Ez egy egyetemi tanár műve, mely tisztán tudományos célkitűzéssel, a tudományos kutatás módszereinek kötelező szolgálatában, szemlélt tart a magyar neveléstudomány feladatain és lehető teljességgel elsorolja, melyek az *elméleti* neveléstudomány terén tennivalóink. Ki vehetné rossz néven azt, ha egy tudós a lehető legnagyobb tudományos lelkiismeretességgel törekszik feladatát, az alapos, részletes és egyedül az igazság szolgálatában álló kutatás munkáját teljesíteni? Bizonyára senkinek sem jutna eszébe a tudóst becsmérelni csak azért, mert híven teljesíti kötelességét és megtámadni azért, hogy éppen azt nyújtja művében, „ami lényege” — vagyis a tények és törvények rendszerét. A mi szerzőnk azonban az elméleti neveléstudománynak ezzel a művelésével egyáltalán nincs megelégedve; nemcsak hogy teljesen félre érti, úgy látszik, a neveléstudománynak lényegét és feladatait; nemcsak alapjában félreérti a bármely tudományban fennálló viszonyt, az *elmélet* és *gyakorlat* között; nemcsak rosszul értelmezi a neveléstudománynak azt az eszményi és gyakorlati törekvését, mely minden elméleti kutatás és ismeret céljául a „nevelői gondolkodásban” való haladásunknak, a pedagógusok öntudatosságának, nevelői lelkületének nevelését tűzi ki; ez mind nem elég; az elégedetlenségen és indulatos kritikán túl, helyenkint a méltatlankodásnak, gúnynak, a dühnek oly paroxizmusáig emelkedik, mely a nevelési irodalomban eddig teljesen szokatlan volt. Elismerjük, hogy a fentebb jelzett hisztéria-jellegű „panaszokon” kívül találkozunk ebben a könyvben más megnyilvánulásokkal is; örömmel állapítjuk meg a panasztevő író nagy *pedagógiai* tájékozottságát és műveltségét és azt a nemes pátoszt, mellyel saját pedagógiai hivatását tekinti. Annál meglepőbb azonban az a torzító, túlzó, ferdítő, fél igazságokkal dolgozó, önmagával folytonosan ellentmondásba keveredő életszemlélet (vagy legalább is pedagógiai szemlélet), mely e könyv lapjain felénk zúdítja áradatát.

Ezt a könyvet minden bizonnyal sokan olvassák a magyar nevelők közül; „*A pedagógus panasza*” rövid idő alatt szenzációs sikert ért el. Ennek a sikernek van jó oldala is: felrzza, s gondolkodásra készíti azokat is, akik eddig nem eszméltek rá arra a *mély forrásokból eredő elégedetlenségre*, amely, ime a tanárok, nevelők világában sem ismeretlen. Nem szabad e mellett a könyv mellett szó nélkül elhaladni még azért sem, mert a fiatalabb, vagy a szakirodalomban járatlanabb kartársakat: végzetes tévedésbe ránthatja. Ne feledjük, hogy a „Panasz” írója szellemes, erősen Szabó Dezsőre emlékeztető stílusművész is egyben. Mégis: nem vállalkozhatunk e helyen arra, hogy *egyenként* rámutassunk azokra a félreértésekre, ellenmondásokra, fél-

* Kiss János, a szerző kiadása.

igazságokra, túlzásokra, melyek a „Panaszban” csak úgy hemzsegnének. Ahhoz, hogy ezt a dzsungelt bejárjuk, hasonló és még jajongóbb Panasz-könyv megírására volna szükség. E helyett inkább arra az apróbb kérdésre keresünk itt feleletet: miféle *ressentiment*, mily hisztériás sértődöttség, milyen mindent átjáró elégtelenség forrásából fakadt ez a „Panasz”? Nem *tünete-e* csupán az író, vagy talán egy egész nemzedék mélységes elkeseredettségének? A könyv olvasása múlhatatlanul a „nagy elégedetlenséget,” Adyt, Szabó Dezsőt juttatja az olvasó eszébe és ijedten kérdezzük magunktól: nem egy egész nemzedéknek, vagy a tanítók rendjének felzaklatott, elégedetlen lelke talált-e szimptomatikus kifejezésre, a „Panasz” lázongásában? És vajjon ez az elégtelenség és végletes keserűség nem a trianoni Magyarország lázasan beteg állapotának csupán egyik — egy részletjelenségre szorítkozó — vészkiáltása-e? Nem az Adyk, Szabó Dezsők, a „negyvenévesek” mélyenrejlő okokból táplálkozó dinamikus erejű „gravaminális” lelkülete nyert-e itt jellegzetes kifejezési alakot? Az bizonyosnak látszik, hogy a „Panasz” *tartalma, tárgya*, nem illik össze azzal a feszítő erővel, s a feszítő erőnek azzal az indulathullámmásával, mely az egész könyvet hordozza. Hiszen a problémái voltaképpen tudományos kérdések, melyeket hasonló értelmi lelkiismerettel, de egészen más tárgyilagossággal, sokkal jobban meg lehet oldani. Az elmélet és gyakorlat viszonya a nevelésben; az elmélet jogai; — a gyakorlati nevelők alkalmassága, érdemei és esetleges hibái: — a „papirosszagú pedagógia” és az élet (ennek a tételnek körében találkozunk a szerzőnek talán legsúlyosabb félreértéseivel); — a gyermektanulmány céljai és jogosultsága; — az értelmi műveltség és kritika szerepe a nevelésben és a tanári hivatásban; — a nemzetnevelés kérdése és nagyjaink lelki világa (Pázmány, Irinyi, Széchenyi, Kossuth); — az önnevelés kötelessége a nevelőkben stb. stb. — csupa oly kérdések, melyek folytonosan foglalkoztatják nemcsak az idealista pedagógusokat (akik közé szerzőnket is sorozzuk), hanem még az — elméleti neveléstudomány szerény művelőit is.

Mikor tehát lemondunk arról az érdekes feladatról, hogy a „Panasz” fejezeteit és tételeit e helyen részletesen elemezzük és bíráljuk, ezt csak azért tesszük, hogy szépen megkérjük a „Panasz” szerzőjét, higgye el azoknak, kik az elméleti (de nem papirosszagú) neveléstudományt szolgálni törekszenek, hogy ez a szolgálat épúgy nemzeti *kötelesség*, mint a lélekből fakadó gyakorlati nevelés. És engedje meg a szerző azt is, hogy „*Ellenpanasszal*” éljünk s mi „elméleti” lenézett emberként, „die pädagogischen Männlein” (53. l.), mi is elmondhassuk a mi „De profundis”-unkat . . . vagy belőle legalább csak ezt: „Egy tudomány ellen sem lehet szép hazánkban azt a *lenéző ellenséges indulatot* tapasztalni, mint épen a neveléstudomány iránt, — és ezt is épen a hivatásos nevelők részéről. Mi ennek a *ressentimentnek* az értelme? Mi lehet az ürügye, (ha nem is oka) ennek az első tekintetre érthetetlen hangulati állásfoglalásnak? . . . Ne kutassuk. E helyett mi, az elmélet szerény hívői és munkásai, megismételjük fogadalmunkat, melyre az igazság lényege és természete bennünket kényszerít: folytatni fogjuk az elméleti anyaggyűjtő és törvénykutató munkánkat, a *konstruktív* kritikát, s ezt tesszük tovább is minden félreértés és antipátia ellenére, mert tudjuk, hogy *minden* gyakorlatnak megvan a maga elmélete is és az elméletből, az eszmékből fakad minden jó a gyakorlat számára is. „In der Wissenschaft ist alles wichtig” (Heine). „Wahrlich ein köstliches Gut ist tief eingehendes Wissen, aber zuletzt doch nur, weil es ein Können gebiert” (Goethe).

V. H.

Dr. Sulica Szilárd: A magyar irodalom és művelődés hatása a román irodalom és művelődés fejlődésére. — (Acta litterarum ac scientiarum reg. universitatis Hung. Francisco-Josephinae, Szeged 1937.)

A nagy szellemi mozgalmak lényeges formaadó principiumát leggyakrabban valamely nép, vagy embercsoport belső lelkiségében, továbbá a politikai történet kedvező alakulásaiban fedezhetjük fel. A kultúrhatásoknak ez a magyarázata érvényesül Sulica nagyjelentőségű művében. A könyvet aktuálissá teszi az irredenta és a jelenlegi külpolitikai konstelláción felül az a szempont, hogy a mai (egyetem) diákság körében egyre általánosabbá válik az a józan fölfogás, hogy nekünk a nagy világnyelvek ismeretén kívül ajánlatos, sőt kötelező a szomszéd kisebbségek nyelvének ismerete. A régi merev és indokolatlan tartózkodással szemben most jelentkezik az a meglátás, hogy kezünk és környezető kisebbségek szellemi útőerén tartani: közép-európai kultúrhegemóniánknak egzisztenciális kérdése. Az ő fanatikus propagandájuknak és diplomáciai hipokrizisüknek legbiztosabb ellenszere, ha a saját röpirataik, sajtójuk, rádiós agitációjuk *közvetlen* ismerése alapján védekezünk. Ez a felfogás S.-ban találta meg legpregnansabb képviselőjét. Az ő könyvében diákságunknak a kisebbségi nyelvvel foglalkozó tábora kapott most hathatós buzdítást. A műben feltáruulnak előttünk a magyar szellemiségnek az erdélyi hágókon túl gyűrűző, termékenyítő hullámai. Elvezet a román irodalmi élet bölcsőjéhez, melynek az irányító lendületet az erdélyi hitújítási polémiák adták meg. Látjuk a hivatalos állami közegek, az egyház anyagi és szellemi támogatását. Fájdalmasan igazak az iskolaügyről írt lapjai. Mária Terézia és II. József kezdték meg a román iskolák építését. Kiáltó volt a hiány a magyar befolyás előtt az iskolakönyvekben is. Didaktikai irodalomról a XVII. század vége előtt alig lehetett szó. Mária Terézia idejében viszont 11 románnyelvű, didaktikai célokat szolgáló könyv jelent meg a Habsburg monarchia területén. II. József tovább haladt a Mária Terézia által kijelölt utakon s Erdély területén közel háromszáz románnyelvű elemi iskolát szervezett, melyek megteremtői voltak a magyarországi románság intelligenciájának s előkészítő munkásai voltak a XIX. századi román nemzeti kultúrának. (Viszont az alföldi magyarságnak közel kétszáz évig kellett még várnia a népiskolák ügyének megértő kultúrpolitikusra!)

S. fejtegetései további során látjuk, hogy milyen fontos missziója volt a magyarságnak a román tudománynak és a tudományos módszereknek nyugati kultúrfokra emelésében. E sorok olvasásakor jutott eszünkbe Sztanojevics belgrádi egyetemi tanár vallomása, amely szerint a magyar Ujvidék volt a szerbek Athénje. Mit kell akkor mondanunk Kolozsvár, Nagyenyed, Gyulafehérvárról, ahonnan szintén századokon át magyar kultúra sugárzott kelet felé. Vázlatos vonásokban is maradó portrét kapunk a román szellemi triász, a dákóromán elmélet felállítóinak: Klein Sámuel, Sincai György és Major Péter lelki arculatáról, akik szintén magyar kultúrzónában nevelkedve kapták meg későbbi működésük szellemi impulzusait. A direkt és indirekt hatások tömegéből, amelyeket S. nemzeti kultúrfölényünk expanzív erejének beszédes bizonyítékaiként felsorol, kiemeljük például azt, hogy az első román botanikai szótárt 1780 körül magyar ember, a nagyhirű székely botanikus, Benkő József állította össze. A román irodalomtörténetírók azonban megengedik maguknak azt a feledékenységet, hogy az ilyeneket — említés nélkül hagyják. A szigorúbb értelemben vett tudományos vonatkozásokon kívül, ahol az alapterakás elsősorban magyar érdem, döntően nagy szerepet játszott Magyarország a román szépirodalom fejlődésében is. A civilizáció terjesztője lett irodalmunk a román nemzeti irodalom gondolati tartalmának és a műfaji formák fejlődésének tartós befolyásolása által. Gon-

doljunk csak Soricu Ursu Jánosnak Ady-fordításaira, vagy a legújabb román irodalom nagyszabású és ünnepelt eseményére, Goga Octaviánnak remek Madách-fordítására.

S. önálló kutatásai alkalmasak a kor és népszellemnek, mint a művelődéstörténet irányító tényezőinek megismerésére. Nála nem az írók életének felületeiről van szó. Irodalomszemléletének vitathatlanul sajátja a szunnyadó erők formáló, alakító hatásának intenzív kutatása és mérlegelése. Műve azonban nem egyszerű szintézis, nem csak adatgyűjtés és elrendezés, hanem a kultúrtényezők átfogó értékelése és hatásuk tolmácsolása. Ezek beiktatásával kapta meg a könyv a józan értelemben vett egyéni és pozitívista jelleget.

Remélhetjük tehát, hogy műve sokakkal fogja megértetni „a román stúdiumok intenzív művelésének mindenféle magasabb szempontból kimondhatatlan jelentőségét.”

Visy József.

Kolumbán István: A jellemnevelés irányelvei. Szeged, 1937. Magyar Ünnep kiadása. 336 oldal.

A szerző elsősorban gyakorlati célokat kíván szolgálni. A könyvnek csak 82 oldala tartalmaz elméleti fejtegetéseket (itt is gyakorlati vonatkozásokkal), míg a többi része bibliából, mondák köréből, hazánk történelméből és a gyakorlati életből vett példákkal igyekszik megvalósítani azt a célt, amit az elméleti részben maga elé tűzött. A népiskola célját a jellem kialakításában és fejlesztésében látja. A *jellem* alapjaként az akaratot jelöli meg. E tekintetben helyes úton jár. Amidőn jellemről beszél, mindig az erkölcsi jellemet érti.

Az akarat művelését illetően sincsenek tudományos megállapításai, nem is keresi a tudományos indokolást. Gyakorlati eszközöket keres egy jó tanító megérzésével azért, hogy az iskolai élet valóban vértessze fel az ifjúságot az élet küzdelmeire.

A gyermek jellemének kialakításában részt vesz az iskola és a család. A családban nincsenek meg azok az eszközök és körülmények, amelyek a következetes jellem kialakításához feltétlenül szükségesek. Legalább is minden családban nem látja ezt meg a szerző. Azért az iskolának kell a gyermek jellemének épületét fel-emelnie. Milyen a magyar jellem? — kérdi a szerző. Lapozzunk a történelem lapjain és megkapjuk rá a feleletet. Midőn az iskolai jellemnevelés kérdéseit tárgyalja, a történelem lapjait lapozgatja és pontokba szedve megállapítja, miképpen kell eljár-nunk, hogy a történelem nagyjainak követését a gyermekek kívánatosnak tartsák.

Az egyes tantárgyak jellemnevelő hatása igen különböző. Éppen azért osztá-lyonként és tárgyanként bemutatja azokat a szempontokat és célkitűzéseket, amelyeket a tanítónak a valláserkölcös jellem kialakításának szolgálatában szem előtt kell tartania a népiskolában.

A szerző elsősorban az iskola szempontjait tartotta szem előtt példáinak és jellemképeinek összeállításánál, azonban úgy járt el a tartalmas anyag összegyűjté-sénél, hogy azokat a családi nevelés keretében is felhasználhassuk. Külön fejezetben tárgyalja a családi életnek hatását és gyakorlati útmutatást nyújt a jellemtanulmá-nyozásra vonatkozólag is. A gyakorlati célt jól látja, s noha eszközei nem újszerűek és nem is egyedülállóak, alkalmazásuk célravezetőnek látszik.

A példás kiállítású műhöz Móra László írt előszót.

A Kolumbán István könyvében megjelölt célok elérésére, a tanító gyakorlati munkájának megkönnyítésére ugyancsak a Magyar Ünnepek adta ki Kiss-Zányi „Új csapásokon” (Szeged, 1936. 400 oldal) c. gyűjteményt, amelyben ünnepi beszédek, versek, szindarabok, népművelési előadásokat, szülői értekezleteket és gyakorlati tanításokat találunk.

Zentai Károly.

Dr. Gáspár Pál: Éljen a vakáció! Budapest 1936. (A szerző kiadása.) 92. l.

E kis könyv kellemes hangulatot keltő címképe nem sejteti velünk a könyv igazi tartalmát. A cím mögött sem látjuk meg első pillanatban azt, amit a könyvben kapunk. Komoly, lelki ember szól az intézetéből vakációra induló tanulókhöz, és minden diákhoz, aki felé aggódó szeretettel és gondossággal fordul a mélyen vallásos pedagógus. A könyv kis formája talán célzatos, talán azt akarja elérni a szerző, hogy diákjainak ez legyen a vakáció egyetlen tankönyve és egyben barátja is, akihez a vakáció problémáinak megoldása közben fordulhat, amit mindig magukkal hordhatnak. A könyv sokszor kérdez és mindig felel olyan kérdésekre, amelyek a vakációra induló diák felé meredeznek, mint nagy kérdőjelek.

A szerző orgonaszóval nyitja meg a vakációt és az orgona a Te Deum fenéges dallamát zengi. Aztán megmondja mit jelent ez a latin eredetű kellemes szó: vakáció! A sok jelentése között csak az lehet helyes, amely dativus-szal áll. Legyen hát vacat palaestrae, vagy studiis vacat, azonban semmi esetre sem vacat palaestra vagy vacat locus a custodiis a szónak értelme, mert a vakáció is iskola, amely akkor kezdődik, mikor az intézet kapui bezárulnak a diákok mögött. Kezdődik a szabadság. Mire használja ezt a diák?! Milyen veszélyek fenyegetik a vakációban a szegény diákot? A lelki tespedés, unalom, rossz társak, sokszor indokolatlan szomorúság, ami a semmittevő ifjakat nem egyszer meglepi, a rossz könyv, rossz társaság stb.

Aztán segít programot készíteni diákjainak. A program alappillére ez: nincs külön iskolai és vakációs élet! Egy életünk van, a magunk élete. Ezt kell megszerveznünk a vakációban is.

Érdekes programpont: ismerd meg családodat, fedezd fel rokonaidat, folytass velük beható beszélgetéseket, mert ilyenkor tárul fel nemcsak a te szíved, hanem az övék is. Helyesen világítja meg a szerző a napirend fontosságának kérdését. Pedig mily kevesen vannak, akik elmondhatják a nagy rodostói száműzött fejedelemmel, hogy minden napot előre megszabott elvek szerint töltöttek el. — Mit csináljon a fiú? Mit a leány? Bőséges tanácsot ad, finoman, de határozottan rámutat arra, milyen nagy jelentőségű az önismeret. A vakációban erre is gondoljon a diák: ismerje meg azt, aki legközelebb áll hozzá, saját magát!

A jótanácsok egész sorát foglalja össze Dumas művészi leveléből vett idézetel. Ebből mi is idézünk néhány szót: „Tudod, hogy mikor valamit titokban volnál kénytelen megtenni és félned kell, hogy az kitudódik, akkor jobb, ha nem teszed meg azt.” Ez a néhány szó lényege annak, amit Gáspár Pál diákjai szeme elé állít, hogy eredményes, Istennek tetsző vakációt tölthessenek el.

A Márton L. ügyes rajzaival illusztrált kis mű hézagpótló pedagógiai irodalmunkban. Ha nem készült volna el ez a meleg, közvetlen hangú, diáknak, tanárnak,

tanítónak egyaránt hasznos könyvecske, akkor most kellene megkérnünk a szerzőt, hogy azt megírja.

Z . . . y

Lázár Károly: A gyermektanulmány vázlata (Sárospatak, 1935. 64 oldal + 32 oldal függelék.)

A szerző a neveléslélektani irány hívének vallja magát. Megállapítja, hogy a népiskola munkája csak akkor lehet tökéletes, ha minden tanító a gyermek lelkének alapos ismeretével kezd a tanításhoz és neveléshez. Ez két célkitűzést foglal magában. Elsősorban meg kell ismernie minden tanítónak a neveléslélektan általános célkitűzéseit, a gyermeki lélek fejlődésének fokozatait, az ebben érvényre jutó törvényszerűségeket, és az általános lélektani törvényszerűségekből következő, az azokon nyugvó nevelési eszközöket s eljárásokat. Másodsorban szorgos tanulmányozás útján meg kell ismernie a tanítónak a reábizott gyermekeket külön-külön, hogy kialakuljon előtte a gyermek egyénisége, hogy így az egyéniségnek megfelelő eszközöket alkalmazhasson.

A probléma megoldásában tudományosan jár el a szerző. Fölöleli a gyermektanulmányozás irodalmát. Rámutat, hogy a tanító különösen mely munkákat tanulmányozhat hasznosan.

A mű egyébként két részre osztható. Az elméleti rész a tudományos gyermektanulmányozás tárgyát, célját, történetét és módszereit tárgyalja. A második rész a gyermektanulmányozás gyakorlati módszereit mutatja be. A szerző a legkiválóbb gyermeklélektani kutatók munkáira támaszkodik. Nem önálló módszereket mutat be, hanem a világirodalomban már ismert és gyakorlatilag bevált módszereket tárgyalja. A gyermektanulmányozás módszerei közül a tapasztalati megfigyelést, és a kísérleti módszert ajánlja. Ez utóbbiak közül a teszt módszert és a kérdőíves módszert mutatja be. Művének jelentősége nemcsak a gyakorlat szempontjából értékelhető, hanem tudományos szempontból is nagy horderejű, mivel a kísérletek és megfigyelések eredményének tudományos feldolgozását is hangsúlyozza és röviden bemutatja.

A gyakorlati résznek értéke abban van, hogy a gyermek érzékszerveinek és szellemi képességeinek megvizsgálásánál a legkönnyebben alkalmazható és legjobban bevált módszereket tárgyalja. A vizsgálatoknál a lélek alaptevékenységeinek kutatására helyezi a súlyt. A gyermek képzelei, figyelme, emlékezete, képzelete, érdeklődése és intelligenciájának vizsgálata bírnak jelentőséggel. Nehezebb probléma a gyermek érzelmeinek és akaratú életének vizsgálata. A kutatásokat kiterjeszti a gyermek tendenciáinak vizsgálatára is. Szól a játék és utánpótlás, valamint a gyermek beszédének és alkotásainak kérdéséről.

Részben elméleti, részben gyakorlati vonatkozású a tehetségtan vázlata c. fejezete. Összefoglalóan és genetikusan tárgyalja az ifjúság lelki életét is. A problémák tárgyalásánál általában a fejlődéstani módszert alkalmazza.

A függelékben gyakorlati útmutatást ad a tanítónak és tanítónövendékeknek arra, miképpen kell egy-egy gyermek egyéniségének kutatásában eljárni, a kutatások eredményét feldolgozni. A mű nemcsak azoknak ajánlható, akik a nevelés gyakorlati kérdéseivel foglalkoznak, hanem a tudományos kutatók számára is hasznos útmutatásokat tartalmaz.

Zentai Károly

Dr. Mauks Ernő, A vén kuvasz és egyéb állatmesék, Szerencs, 1937.
(A szerző kiadása Szikszón).

Napjainkban nem részesül elég figyelemben az állatmeséírás. Éppen azért örömmel kell üdvözlőnünk Mauks Ernő könyvét, amelyet talán nem is annyira a gyermekek kezébe szánt (arra a célra is igen jó!), hanem inkább a tanítóság részére kívánt bőséges illusztráló anyagot nyújtani a beszéd- és értelemgyakorlatok és a természetrajz tanításához. Állatmeséi ugyanis minden vonatkozásukban magukon viselik a tanítómese ismertető jegyeit, kifejezetten tanítani, nevelni akarnak. Azért nem annyira arra valók, hogy azokat a gyermek egyfolytában végig olvassa, hanem, hogy a tanító egy-egy mesét ügyesen beleszőjjön a tanításaiba.

Az egyes mesék befejező része mindig valamilyen alkalmas tanulság, amit azonban a szellemes író oly ügyesen mondat el a mesében szereplő állatokkal, hogy erőszakoltnak egy esetben sem mondható. Valamennyi mese, amit e könyvben olvashatunk, eleven bizonyosságnak szolgál a szerző kitűnő megfigyelőképességének. Meséi mélyén mozgató erőként a szereplő állatok „jellembeli sajátosságai” dolgoznak. Egyik állat sem tesz olyat, ami „jellemével” nem fér össze. Ez a tény adja Mauks meséinek meggyőző erejét. A mesékben szereplő állatok mindenütt tevékeny részt vesznek az eseményekben. A mese szövege olyan, hogy az események gyors egymásutánban peregnek le az olvasó szeme előtt, fordulatai kellemesek és indokoltak, a befejezések pedig megnyugtatók. Erre vezethető vissza Mauks meséinek kellemes hatása.

Valamennyi mese a szerző nagy, talán túlzó állatszeretetéről beszél. Azonban ma igen szükséges ezt határozott formában kidomborítani, aminek indokolását maga a szerző mondja el: „A teknősbéka tanulságai” című mesében, melyben a teknősbéka nem akarja elhinni a siklónak, hogy az emberek sokszor milyen kegyetlenül, a veleszületett kínzóösztönöknél fogva, minden indok nélkül kinozzák, pusztítják (talán tudatlanságból is!) az ártatlan állatokat. A szegény teknősbékának, saját kárára kellett tapasztalnia, hogy a siklónak igaza volt. „Az elkésett könyörület” című mese, ami egyúttal igaz történet is, azt mutatja, hogy sokszor még az iskolában is kegyetlen példát mutatunk tanítványainknak az állatkínzásban.

Hogy miről mesél a vén kuvasz, meg a többi szereplő állat? Mindenik a saját sorsáról, egymásközi és az emberhez való csodálatos viszonyáról. A kérészek hiába próbálnak a mesében erejük lankadtával magasra röppenni a Tisza tükre fölé, visszahullnak. Amelyik meg véletlenül megérte a holnapot, az megérzi, hogy az „újnap” jövevényei számára ő már idegen, egy letűnt világ maradványa. A madár-ijesztőre szálló tapasztalt varjú megtanítja a fiatal verebeket, hogy még sokat kell tanulniok. A macskának is meg kell tanulnia, hogy ő az oroszlánnak igen szegény rokona. Elvezet a szerző az állatok gyűléseire, a kutyák báljára, a sötét föld alatt bújkáló, a tengerben élő, a rengetegben vadra leső állatokhoz, a magas levegőgömbben repkedő madarak bizalmas beszélgetéseire és alkalmat ad megtanulni: az állatok is-tennek élő, és az ember részéről legalább is megértő bánásmódot érdemlő teremtményei.

Z...y

Szakoktatási Évkönyv 1937.

A mezőgazdasági-, ipari- és kereskedelmi szakoktatás első évkönyvét Dr. Hóman Bálint miniszter megbízásából báró Kruchina Károly, dr. Damjanovich Lajos,

dr. vitéz Irsy László, Schöplín Pogány Károly dr. és Viczián István dr. élén álló külön szerkesztő bizottság több munkatárs bevonásával állította össze és az Ipari Tanfolyamok Orsz. Vezetősége adta ki.

Az igen értékes és gazdag tartalmú könyv két részre osztható. Első fejezeteiben a gazdasági oktatást érintő időszerű és elvi jelentőségű szakközlemények és általános tudnivalók, a további részekben pedig a mezőgazdasági-, ipari- és kereskedelmi iskolák leírása, tanerőiknek felsorolása és különleges célkitűzéseiknek ismertetése van áttekintő és ügyes beosztásban felsorolva.

Az általános részben Dr. Damjanovich Lajos a gazdasági szakoktatás egységes igazgatásáról értekezik, Dengl János dr. pedig a gazdasági szaktanárképzés legújabb rendszerét, Dr. Halla Aurél a kereskedelmi szakoktatás időszerű kérdéseit, Dr. Józsa Béla a gazdasági szaktanítóképzést ismerteti. Lenkei Dezső dr. a tisztviselők és alkalmazottak illetményügyeiről, Schindler Aurél dr. pedig az alkalmassági vizsgákról közöl igen hasznos tudnivalókat. E közleményeket a négy érdekelt minisztérium személy- és ügybeosztása, a tankerületi kir. főigazgatóságok és az Országos Közoktatási Tanács szakosztályainak és tagjainak felsorolása követi.

A gazdasági szakiskolák a mű további részében három csoportra osztva kerülnek részletes megvilágításba. A mezőgazdaságiakat Dr. Locka Alajos, az ipariakat Dr. Schöplín Pogány Károly, a kereskedelmieket pedig Dr. Szakáll Zsigmond ismerteti.

Az évkönyv érdekes kiegészítője az összes tanerők jegyzéke és illetménybeosztása, valamint az ezernyi név betűrendes mutatója.

A különféle évkönyvek sorozatában a Szakoktatási Évkönyv tartalmas cikkeivel, ügyes összeállításával, tanulságos közleményeivel és táblázataival, valamint művészi fényképeivel tűnik ki és ragadja meg az olvasó figyelmét. A miniszter megbízatásának a szerkesztőbizottság és munkatársai elismerésre méltó módon tettek eleget és ezzel az érdeklődőknek és a gazdasági szakiskoláknak igen hasznos szolgálatot tettek. Az iskolák tanerői nélkülözhetetlen kalauzt kaptak az évkönyvvel és naponként vehetik igénybe pontos adatait. Remélhetőleg az évkönyv nemcsak az idén megjelent fehér holló lesz a szakoktatási irodalomban, de az elért szép siker annak sorozatos kiadását fogja eredményezni és ezzel jelentékenyen hozzájárul majd a gazdasági szakiskolák jobb megismeréséhez, — ami korunkban igen kívánatos, — azok nagyobb megbecsüléséhez, de fokozni fogja a működési eredmények kiszélesítését is.

A zsebalakú, 448 oldalas évkönyvet a Pallas Irodalmi Nyomdai Rt. készítette és az Ipari Tanfolyamok Vezetősége 2 pengő ellenében árusítja.

Gerhard Pfahler : „Warum Erziehung trotz Vererbung ?“, 154. old., Leipzig, 1936.

A mű különösen figyelemreméltó abból a szempontból, hogy bár a pedagógia és pszichológia szakavatott művelője — egyetemi professzor Giessenben — írta, mégsem elméleti célkitűzésű, hanem gyakorlati kérdéseket vet fel és praktikus tanácsokat ad minden neveléssel foglalkozó számára. Korunk erős érdeklődése a fajkutatás és az örökléstan iránt és a — különösen németnyelvű — hatalmas idevonatkozó irodalom sokakban hintette el azt a téveszmét, mintha az örökölt tulajdonságok kizárnák a nevelhetőséget és quasi minden lelki és jellembeli adottságunk egyedül az elődökéből következne. Ezekkel a ferde nézetekkel száll szembe — a sorok között, de félre nem ismerhető célzattal — Pfahler, amikor a példák hosszú sorát vonultatja fel arra, hogy a nevelés döntőleg hatott típusosan örökölt jellemekre is. A szerző felfogása

szerint a belső kereteket kétségkívül determinálják az örökléstan törvényei, de a keretek közeinek kitöltését a nevelés végzi és éppen azok a tulajdonságok, amelyek az emberek egymáshoz való viszonyát, népi és kulturális-történelmi közösségbe való tömörítését szabályozzák, nevelés által igenis erősen alakíthatók. Megállapítja, hogy nevelés nélkül az örökölt jellemű embertípusok legkiválóbbjainak az erői is parlagon hevernének vagy burjánzó tendenciát mutatnának és bizonyítja azt is, hogy a nevelés még a látszatra legreménytelenebb öröklési viszonyok esetében is társadalmiasító hatással jár. Mindezt — ismétlem — gyakorlati példákon mutatja be és fejtegetéseiben az elmélet és gyakorlat mégis tökéletes szinbiózisban él. Ezzel mintegy feleletet ad azoknak, akik a teória teljes mellőzésével s az „aus der Praxis für die Praxis“ elvének kizárólagosságra juttatásával kívánnak a német neveléstudományban új utakat törni.

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

Ottomár Wichmann, Erziehungs- u. Bildungslehre. Halle, 1935. Buchandlung des Waisenhauses. 368. l.

Wichmannak, a berlini egyetem pedagógia tanárának már 1930-ban megjelent könyve: „Eigengesetz u. bildender Wert der Lehrfächer“ elismerést keltett alapos tudományosságával és a reformpedagógia túlzásai ellen való fordulásával. Most megjelent terjedelmes és tartalmas műve is figyelmet érdemel.

Manapság neveléstani irni nehéz, sőt hálátlan feladat. A történeti átalakulások és világnézeti harcok folytán az eddig vitathatatlan rendszerek és gyakorlati eljárások kérdésesek és meghaladtak lettek. Az új szellemnek megfelelően új rend van kialakulóban, mely azonban még nem lezárt, megállapodott, kész, hanem élettelen és erőteljes alakulásban van. A neveléstudományra vár a feladat az új belátásokat tisztázni, igazolni, összeegyeztetni, rendezni, egészszé önteni, a részleteknek és az egésznek értelmet és súlyt adni.

A népi-politikai neveléstannak a nép egészéből, a történeti helyzetből kellene kiindulnia, ha induktíve akarna eljárni. Wichmann azonban deduktíve fejt ki gondolatait. A nevelés és művelés fogalmából és lényegéből indul ki és ezen az alapon kívánja a nevelés és művelés életterületét megérteni és befolyásolni. Ezért sokan korszerűtlenséggel és életidegenséggel vádolják. Tárgyilagos vizsgálat alapján azonban meg kell állapítani, hogy Wichmann ismeri és számításba veszi mindazt, amire a népnek ma szüksége van és azért megállapításai igen tanulságosak és értékesek. Több mint tíz évi kutatás és tapasztalat alapján foglal állást, ha nem is népi-politikai alapon, mindenkor korszerű, tiszta pedagógiai célzattal és eredménnyel.

A legfelsőbb neveléstudományi fogalmakból és alapelvekből indul ki és fokozatosan tárgyalja a nevelés összes részletkérdéseit és legapróbb mozzanatait. Már rövid bevezetése is igen tanulságos, mert a történeti háttért és pillanatot rajzolja meg és a különböző elméleteket nagy olvasottsággal és éleselméjűséggel új megvilágításba helyezi. Igazán mesteriek rendszertani fejtegetései, melyek tárgyilagosak, áttekinthetők, meggyőzőek.

Könyvének alapfogalma: a *többletnyújtás*. Szerinte a tágabb értelemben vett nevelés: „az önállóság értékelésével végbemenő egész eszmei hatás az emberre“, szűkebb értelemben véve pedig: „a kész, érett természet egész értékes hatása a fejletlen, de fejlődő ifjúságra“. „A nevelés minden körülmények között emberek eszmei találkozása az értékekkel. Az érték, melyet a gyermek addig nem ismert, befolyásolja azt, úgyhogy az értéket felveszi. Ez a fogalmazás kizár minden szubjek-

tivizmust. Az értékrekésztség az értéknuyjtás felé törekszik. A gyermek kezdettől fogva a többlet iránt érdeklődik. A többletnuyjtás tehát szervezetiileg kívánt. Ezek az értékes szellemi tartalmak nincsenek benne, azért nyujtani kell neki. A tápláló, erősítő, életfejlesztő nevelés és művelés tehát többletnuyjtásra van utalva. Wichmann a reformpedagógia ellen fordul voltaképpen, mikor azt bizonyítja hogy a nevelés a közösség és nevelő részéről folyó áthagyományozás. A régi nemzedék továbbadja az ifjabb nemzedéknek a szellemi javakat. A többletnuyjtás egész átfogó értelme épen az, hogy a népiség élete az értékeléssel szétszakíthatatlan kapcsolatban van. Ahol nincs többletnuyjtás, ott a tárgyi, az átadott tartalom, megrövidül, szóval az egész szenved csorbát. Ez a többletnuyjtás szépen összeegyeztethető a fejlődési korok és helyzetek kiméletével, csak számolni kell a korral, a nemmel, az életkörrel, a tárgyi igényekkel, az egészséges foglalkoztatási törekvéssel, mely a kultúra egészébe akar fokozatosan beleilleszkedni.

A reformpedagógia sokszor túlzásba ment a szubjektivizmus terén és e közben megfeledkezett a természetről, az egyszerű nyujtás pedagógiai véték. Így hirdette azután tévesen, hogy az egyszerű nyujtás pedagógiai véték. Nem számolt az örömteli ösemeri kétségtelen készséggel a többlet átvétele iránt, noha elfogulatlansággal könnyű megállapítani a fejlődés minden korában annak elnyomhatatlan jelentkezését és kielégülni törekvését. A növendék valósággal zavarban van, mikor játékkal traktálják, a helyett, hogy többletszükségeit nyujtanák.

Kétségtelen, hogy Wichmann nem úszik az árral. Sem a reformpedagógia, sem a politikai pedagógia nem eszménye. Mindenkor megállapítja a jót és a rosszat és csak azt nyujtja, amit tapasztalt, elfogadhatónak és értékesnek talált.

Dr. Bittenbinder Miklós.

Wilhelm Ellbract: Erziehung in der Familie. Paderborn, 1936. Verlag Schöningh. 176. lap.

A szülőknél ma tapasztalható nevelési *bizonytalanság* nem magyarázható pusztán az ifjúság-nevelés *tényleges* nehézségeivel, hanem azzal is, hogy pedagógiai *csökkenetségi érzelm* hatalmasodik el sokakon. A nevelésre jogosultak és nevelésre kötelezettek ezen bizonytalansági és alkalmatlansági érzése a nevelés mai *eltárgyasodásának*, mondhatnók *eltudományosodásának* következménye. A pedagógiailag nem képzettek *laikusoknak* lesznek minősítve és ők maguk is laikusoknak tartják magukat, mint akik a nevelés tárgyhöz nem sokat értenek. Kétségtelen, hogy a neveléstudománynak megvan a maga szüksége és hivatása, de ép oly kétségbevonhatatlan, hogy a nevelés, főleg a családi nevelés, *emberi ösfunkció*, mely alapján véve nem tehető függővé kizárólag a tudományos kiképzéstől. Ezzel nem azt mondjuk, hogy a családi nevelés teljesen elszakadhat a továbbképzéstől, sőt ellenkezőleg valljuk, hogy a nevelési akarat és képesség igenis iskolázásra szorul. Mégis annyit le kell szögeznünk, hogy ezen akarat és tehetség alapfeltétele elsősorban nem a tudományos képzettség, hanem a családi élet *reális* rendszerősége.

Ezt a tételünket fejtegeti és bizonyítja Ellbracht részben elméleti, de főleg *gyakorlati* alapon. Nem sokat beszél a családi rend értékéről, hanem azt a szélességében és mélységében konkrétan mutatja be, főleg a Krisztus életében és tanításában megalapozott családi életben, a társadalom összejtében. De ezt a rendet sem eszményíti túl, hogy csodáljuk és elveszítjük bizalmunkat, hogy azt meg is tudjuk valósítani. A fősúlyt a *tényleges*, a *lényeges*, a minden családban *lehetséges* rend meg-

rajzolására fekteti és ezzel *önbizalmat* fejleszt ki bennünk, hogy azt mi is *képesek vagyunk* kialakítani.

A könyv bevezető része a családi *rendről* beszél. Megrajzolja a családi élet alapját: a *házas életet* és a *szülők szerepét* abban, még pedig nemcsak az *anyákét*, hanem, a szokástól eltérően, az *apákét* is. Nekünk ez a rövid rész *mesterinek* tűnik fel, mikor a családi *hatalom* hordozójának minősíti az apát és megállapítja, hogy a családi rend *rovására* van, ha az apa ezzel a hatalommal *nem rendelkezik*, vagy, amikor *szükséges, nem gyakorolja*.

A következő fejezet a családot *átfogó* életrendeket: a *természetet, a hazát, a népet, az egyházat* ismerteti. Jól esik itt látni, hogy a szerző *reális*. A családot *nem* idealizálja túl. *Nem zárja el a nagyvilágtól*, A család nála az átfogó életrendeknek, az erőteljes, *egész* életnek sejtje. Ez azonban nem zárja ki azt, hogy ez a családi élet igazi *otthon* legyen, amely mindennek az *alapja* és *összehangolója*, melynek *élménye* minden tanításnál fontosabb és *hatásosabb*, mert akkor is *sugall*, mikor az már *megszűnt*.

Kitűnő a gyermek *lelki fejlődéséről* szóló részletes fejtegetés. A szerző *tudományos jártassága* és *családapai tapasztalata* szerencsésen olvad benne össze. A gyermek életmenete, közvetlen, konkrét, szinte képszerű bemutatásban tárul fel előttünk a tehetetlen gyermekkortól az érett férfi- és nőikorig, miközben a fejlődő egyéniség képessé válik az *értéket megvalósítani*, mert az élet célja és értelme épen az, hogy az ember a *hétköznapi munkaruhájában is az isteni életterv szerint tudjon élni*.

Ezen az alapon tárgyalja azután a szerző a családi rend nevelés útján való biztosításának kérdését. Ez a rész tehát a voltaképeni *pedagógiai fejezet*, mely tárgyilag és fogalmazás szerint is *elsőrangú*. Itt beszél az *engedelmesség* ma fennem követelt parancsáról. Ezt követeli a mai *kollektív korszellem*. Ennek kifejlesztésére kell a szülőnek is törekednie. Mivel a nevelés *szabad tevékenység, nem folytonos töprengésen alapul*, hanem ösztönszerű. A *biztosság* és a *találat* csak így jöhet létre. A *felelősség* a tettért ezzel nem szűnik meg, csakhogy a *meggondolásnak*, a cél érdekében szükséges út és mód megállapításának, a nevelési tett *előtt tisztázottnak* kell lennie. Ez azt jelenti, hogy a *parancsolás művészete* az *összszemélyiség spontán kifolyásaként jelentkezik*. Ez *receptekkel elérhetetlen*. Csakis *jellemfejlesztéssel* közelíthető meg. Beszél a szerző azután a *büntetésről* és a *jutalmazásról*, a *szokásról* és a *játékról*. Mindenkor az *átélt, tapasztalt* életet tárja fel, de *sohasem marad rabja a pillanatnak*, az *esetnek*, hanem mindig távolabbra: az *egészre* mutat. Ezzel rávezeti az olvasót, hogy nevelőnek *nem mankókra* van szüksége, hanem a *saját lelki és szellemi erőire* kell támaszkodnia.

Az utolsó fejezet a családi nevelés *határait* állapítja meg. A nevelés közben olyan hatalmak is közreműködnek, amelyek befolyásolása szülő részéről *nem nagyon lehetséges*. A gyermek *öröklött természetével*, a *környező világgal*, az emberi lélek szabadságával szemben *kevés* hatalma van. *Sorsa felett a végső döntés mindenkinek saját kezébe van téve!* Ebből sok *veszély* fakad, de sok *boldogság* is!

A könyv gondolatmenete világos és meggyőző. Előadása konkrét és közérthető. Ára pedig oly alacsony, hogy szülők és nevelők könnyen megszerezhetik tanulmányozás és megszívlelés céljából.

Dr. Bittenbinder Miklós.

Arno Tischendorf: Hermann Lietz und die neue Erziehung. Jena 1935.

57. lap.

A jeni egyetem bölcsészettudományi kara részéről elfogadott doktori értekezés, amelynek szerzője a vidéki nevelőotthonok (*Landerziehungsheime*) megalapítójának úttörő működését és az „új nevelés”-hez való viszonyát igyekszik főműveiből merített bő szemelvények alapján megvilágítani. E végből párhuzamosan s nyomással is megkülönböztetve tárgyalja az iskola jellemző vonásait és Lietznek vonatkozó s megegyező elméletét (elveit) és gyakorlatát Bevezetőleg pedagógiai háttérrel Lietznek rövid életrajzát és pályafutását adja: parasztsorból került ki; mintaszerű családi körben nőtt fel, aminek hatása utóbb abban is megnyilatkozott, hogy a családi nevelésnek döntő fontosságot tulajdonít. Külön hangsúlyozza, hogy híres nevelőotthonainak alapítására nem Reddie-nek abbotsholme-i intézete és ottani tartózkodása adta meg a döntő lökést, mert a *Landerziehungsheim* eszméje a családi életben és az iskolában szerzett tapasztalataiban érlelődött meg. A következő fejezetben jó áttekinthetben ismerteti Lietznek három főmunkáját: *Emlöhstobba* (1897.) *Die deutsche Nationalschule* (1911.) *Des Vaterlandes Not und Hoffnung* (1919.) „A német nemzeti iskolában” részletes terveket ad az iskolázásra a gyermekkerttől a főiskoláig. A szerző ezután az „új nevelés”-nek szóban, írásban és gyakorlatban sokrétű fogalmát igyekszik megállapítani, ezidőszereint legteljesebb kialakulását a hamburgi tanítószegregium törekvéseiben, a Peter Petersennek „Egy szabad általános népiskola a Jena-terv szerint” elnevezésű intézményében látja megvalósítva, amelynek mozgató erői: nevelés, szabadság és közösség. Ezeknek az alapvető tényezőknek egyenként való elemzése során mutat rá Lietznek abbéli törekvéseire és elveire, amelyek őt és alkotását az „új nevelés”-sel egybekapcsolják. A fontosabbak ezek: A tanító iskolájából a gyermek iskolája lesz. A „tanító” elnevezés helyébe a „vezető” (*Führer*) lép, aki Sokrates módjára mintegy bábaként tevékenykedik. Az osztályokat „csoporthok” váltják fel, amelyekben szellemi fejlettségük szerint különböző osztálybeli tanulók foglalnak helyet, ami a tanításban külön eredményre vezet (35., 48. l.). A nevelés, egészen Pestalozzi szellemében, a gyermek környezetének olyan alakítására törekszik, hogy a belőle kiinduló befolyások megfeleljenek emberré válásának. „A nevelés a nevelő szempontjából elsősorban saját önnevelése és a szülőknek nevelése. Egyébként a nevelő figyelme arra irányuljon, hogy inkább megakadályozzon, semmint cselekedjen”. *Módszer*: az új iskola lerázta magáról a réginek (herbarti alak) fokozatos béklyóit és csak azt tekinti irányadónak, ami a gyermek szellemi erejének kifejtéséhez, növeléséhez alkalmas: a tárgy önmagáért szóljon, a tanító inkább vonuljon háttérbe és a gyermeknek a szükséghez képest nyújtson segítő kezét. Lietz intézeti értesítői is arról tanúskodnak, hogy híve volt a szabad, váltakozó és tanulók öntevékenységet, gondolkodását előmozdító módszernek (vitaestélyeket is rendezett 23., 34. l.). *Testnevelés*: az új iskola egyik feladata, hogy mindennapi torna, vándorlás, játék útján az egészséget, erőt és tisztaságot jogaihoz juttassa; az iskolai fürdővel és kézimunkával Lietz úttörően szerepelt, a délelőtti a szellemi, a délutáni a testi képzésnek szentelte (23., 45. l.). Az új nevelésnek harmadik vezérlő elve — mint már említettük — a szabadság: szabad mozgás, szabad tevékenység, szabad (önálló) gondolkodás. Ennek túltengésétől, kinvészeitől — úgy mondják — megóv a közösség, az önmagától kialakult, szabad erő kifejtéssel rendelkező szervezet, amelynek tagjai belső kényszer hatása alatt önként rendelik magukat alá egymásnak. Az egyetlen pont, amelyben eltérés mutatkozik Lietz és az új iskola között: a nemek

együttes nevelése, amely otthonaiban nem is vert gyökeret. (Geheeb ugyan megvalósította az Odenwaldschule-ban.)

Szerzőnk a zárófejezetben az előzmények összefoglalásaként megállapítja, hogy Lietz mély és maradandó hatással volt nemcsak hazája, hanem Európa pedagógiai mozgalmaira is: az ő szellemében alapított és vezetett nevelőotthonok száma állandóan nő; az ő érdeme, hogy az embert felfedezték az emberben és hogy az embert szolgálni minden tervszerű nevelésnek nagy feladata. Ezért a német nép őt majdan a hősök és szentek közé fogja sorolni (!). „Igaz ugyan, folytatja, hogy az új nevelés is változni fog, míg az emberek, mint hordozói eleven emberek maradnak. Eljő az idő, amikor más alapvető beállításoknak fognak hódolni, amikor majd idejét múlta az, amit ma új nevelésen értünk. Ma ez illúziómentes nevelésként áll előttünk, nevelési realizmusként, amely számol az élet valóságaival.” Ez utóbbi állításhoz fűzők saját kritikai elgondolásunkat, amely bár más szempontból, szintén előrelátja az új nevelés és új iskola korlátozott létjogosultságát és időbeli mulandóságát. Nem is beszélve arról, hogy a szóbanforgó vidéki nevelőotthonok már gazdasági okokból is csak kiváltságos kisebbségeknek állnak rendelkezésükre, csak halkan kérdezzük, vajjon a tanulók és tanítók részéről szükségképpen feltételezett és megkövetelt eszményi állapotok még ezekben a válogatott intézetekben is mindig meglesznek-e; azután vajjon azok, akik éveig merőben a szeretet és szabadság légkörében nőnek fel, hogyan fognak helytállani az életben, amelyben amazok ellenkezőjébe botlanak majd lépten-nyomon; vajjon ez intézetek számára is nem a nekik megfelelő és a maitól lényegesen eltérő tanítóképzésen kellene-e kezdeni, amely a tanítóságnak jóval szigorúbb szelekcióját tenné szükségessé lelki, szellemi és testi tekintetben?

Mindezek ellenére létjogosultságukat, mint kísérleti iskolák készséggel elismerünk, ha nem tolakodnék elénk ez a súlyos kérdés: szabad-e az ifjúsággal kísérletezni?
kf.

Severin K. Surislienski: Education in Czechoslovakia. (U. S. Department of the Interior. Office of Education, Washington 1936.).

Az Egyesült-Államok közoktatásügyi hivatalának ezt a kiadványát, jóllehet másodkézből, fontosságára és jellegzetes voltára való tekintettel ismertetjük, mert betekintést enged azokba a kétes erkölcsű propaganda-módszerekbe, amelyekkel ellenfeleink a nemzetközi értelmi együttműködés örve alatt tervszerűen dolgoznak. A munka bírálója, Emil Lehmann drezdai professzor (l. Internationale Zeitschrift für Erziehung, 1937. 2. szám 150—51. l.) azon kezdi, hogy a szerző az „Offica” összehasonlító oktatásügyének specialistája, 1934. nyarán tanulmányúton volt Cseh-Szlovákiában: annak során számos iskolát látogatott, sok iskolai hatósággal folytatott megbeszéléseket, gondosan elolvasta a hivatalos jelentéseket, szabályzatokat, statisztikákat stb., ámde beérte az eléje terjesztett hivatalos anyaggal, a nélkül, hogy azt személyes megfigyelései alapján kiegészítette, magyarázta vagy bírálta volna. Ezt a feladatot azután Lehmann egyes kirívóbb esetekre alaposan el is végzi: számbeli adatokkal cáfolja, igazítja helyre és egészíti ki azt a Potemkin-képet, amellyel a meghamisított hivatalos adatok a külföldi olvasót megtéveszteni igyekeznek, miközben természetesen elsősorban a német kisebbségnek fájó sérelmeit tárja elénk, a kormánynak mind fokozódó beavatkozását a németek szellemi életébe, a tarthatatlan könyvtilalmakat, a német tanítóság zaklatását (*Schikanierung*) stb. Mit szóljunk ehhez mi magyarok akikkel ott mint *quantité négligeable* még kíméletlenebbül bánnak el!

Lehmann a közölt felháborító adatok ellenére a következő higgadt sorokkal

fejezi be ismertetését: „Olyan módon, olyan könyv jött létre, amelyet bátran a cseh hivatalos körökre lehetett volna bízni, amely azonban semmiképpen sem alkalmas arra, hogy az amerikai olvasót felvilágosítsa Cseh-Szlovákia nevelés- és oktatásügyének valóságos viszonyairól. Az általunk közölt kiegészítések a tudományos igazság követeleménye. Befejezésül tehát csak annak a reményünknek adhatunk kifejezést, vajha ezt a különös (*merkwürdig*) könyvet mihamarabb olyan újabb követné, amely különben alkalmas arra, hogy az angolszász pedagógiai világgal a cseh-szlovák nevelésügyet megismertesse“. Sapienti sat.

kf.

„Számolás tanítás az elemi iskolában“ c. Bene Lajos számolástanítási módszertani munkáiból az I., II., III. osztályok részére írt füzetek már a harmadik kiadásban jelentek meg. A IV., V., VI. osztályok részére szólók a második kiadásban. A munka lélektani és pedagógiai tudással, gyakorlati tapasztalatok alapján nyújt tájékoztatásokat a tananyag módszeres feldolgozására, hogy erős számképeket, tiszta fogalmakat nyerjenek a gyermekek, logikusan gondolkozzanak, gyorsan és biztosan tudjanak számolni. A munka ára : I. o. 1 P 20 f., a II., III., IV., V., VI. o. egyenkint 80—80 fillér.

LAPSZEMLE

Magyar középiskola. XXX. évf. 1937. 1—7. szám.

Dr. Zibolen Endre: A nevelés három tényezője : a család, az internátus és az iskola. Az egyéni és közösségi érdekek a legkönnyebben kiegyensúlyozódnak a családban. Az internátusban inkább kollektív nevelés folyik, míg az iskolában, az egyéni és kollektív nevelés parallel halad s a tanár ügyességén múlik a kettősség harmónikus feloldása, illetve egyensúlyba hozása. (1. sz.) *Dr. Stuhlmann Patrik: A család és az internátus.* (2. sz.) Az elsőbbséget a családi nevelésnek adja, de a gyakorta hangoztatott vádakkal szemben védelmébe veszi az internátusi nevelést, mert ez utóbbi egységesebb nevelést nyújt, mint a család. A családi nevelés mellett szükség van az intézetire is, mert az egyéniségek mellett így alakulhatnak ki fegyelmezett tömegek. A nevelőintézet nem riválisa a családnak, hanem kiegészítője, szükség esetén menedékhely a magára hagyott gyermek számára. Mindezeket a kérdéseket összegezi, lezárja és saját tapasztalataival kiegészíti P. Olasz Péter S. J. „Az internátusi nevelés mint lélektani probléma“ címen közölt rövid cikke. (5. sz.) Nyelvészek érdeklődésére tarthatnak igényt Bakonyi Húgó „A német főnevek ragozása az összes kivételek kiküszöbölésével, négy szabály alapján“ című tanulmánya; (1. sz.) melyben a szokásos ragozási semák helyett, új, kevésbé komplikált módszert mutat be; valamint Dr. Petrich Béla bíráló megjegyzései Lomoschitz Károly nyelvtanítási módszeréhez. (4. sz.) Kifogásolja „a grammatikai alapon beszéltetett módszer“ lélektani és didaktikai szempontból helytelen eljárás módját s felhívja a könnyen korrigálható hibákra a szerző figyelmét.

Dr. vitéz Temesgy Győző: a nevelőiskola és a cserkészpedagógia között tesz érdekes összehasonlítást. (3. sz.) A nevelőmunka területén a cserkészlet felülmúlta az iskolát, mert előtte járt a nevelési módszer kimunkálásában, sőt kiegészítette az oktatást. A cserkészlet többletet ad a középiskolai nevelésnek, mivel egyrészt lényegénél

fogva több alkalma nyílik az egyéni nevelésre, másrészt pedig kiépített és jól bevált pedagógiai elveket alkalmaz. Feltétele azonban, hogy képzett, lelkes tanárvezetők álljanak a csapatok élén.

Léleknevelés és osztályozás címen Dr. Halász László szól hozzá az újból nevelői intézménnyé alakított középiskola megreformálandó osztályozási rendszeréhez (5. sz.) Az elbírálásnál sem vehetjük csupán az ismeretanyag tudását mértékül, mert az osztályozásnak ki kell terjednie a tanuló egész jellemére, egyéni képessége és alkalmassága megállapítására is. A bizonyítvány a szellemi tudástartalom elbírálásán kívül állapítsa meg a növendék lelki és jellembeli begyakorlottságának fokát is.

A tanár egyénisége és az iskola között fennálló szoros viszonyra mutat rá Balanyi György fejtegetése. (4. sz.) Ma már a középiskolákban is a tanár szinte beleolvad a felülről támasztott sokféle követelés teljesítésébe és a velejáró rengeteg írásbeli munka elvégzésébe. A tanítási tervet végrehajtó hivatalnokká válik, akít valósággal gúzsba kötnek, csupán javítani akarásból. Ezzel szemben kiemeli a tanár egyéniségének döntő fontosságát, aki személyes példájával többet nevel diákjai jellemén, mint a legkitűnőbb módszerrel folytatott tanítással. A tanmenet, óraterv stb. mind csak keret, amelybe lelket, szint, zamatot a tanár személyisége önt.

Ebbe a sokat vitatott problémába kapcsolódik bele *Sebes Gyulának A módszer és az egyéniség* címen közölt elmefuttatása is (6. sz.) A módszer fogalmának meghatározása, jelentőségének kiemelése után, rámutat a helyes módszer előnyeire, a módszertelenség következményére s végül ő is osztja Balanyi véleményét, hogy a módszer tulajdonképpen csak eszköz a tanításban, melyet a tanár választ ki s alkalmaz saját jobb belátása szerint.

A módszeres eljárás körébe tartozik a helyes tanmenet készítésének kérdése, amelyre *Szegedi Tasziló* O. S. B. ad kimerítő választ (6. sz.) Miután megokolta a tanmenet készítésének pedagógiai és didaktikai szempontból való fontosságát, rendszerezi azokat az elveket, melyeket tanár kollegáinak pontos és eredményes tanmenet összeállításához ajánl. *Erdős Tivadar* pedig az órarend készítésének módjára (5. sz.) vonatkozólag ad saját tapasztalataiból merített gyakorlati útmutatást.

A júniusi (7.) sz. *Balanyi György Középiskola és hagyomány* és Dr. Csengő Nándor *Az életnevelés és a Quadragesimo anno* című előadást tartalmazza. Az előbbiben szerző azt bizonyítja, hogy a gimnázium egységesítése voltaképpen a középiskola színvonalának süllyedését idézi elő. A nívó emelését csak a gimnáziumnak régi jogaiba való visszahelyezésével s a kevésbé tehetségesek számára felállított gyakorlati irányú középiskolák létesítésével lehetne elérni. Csengő szintén a modern élet lüktető iramára és korunk világnézeti harcaira előkészített ifjúság nevelését várja a középiskolai reformtól. Az előkészítést a Quadragesimo anno enciklika alapján tartja leginkább megvalósíthatónak.

Witzenetz Julia

Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny. 1937. 9—10. sz.

Dr. Dékány István: Osztály és osztályelit. Az osztályt sajátos egységnek kell tekinteni, amelyben nemcsak a tanár nevel, hanem a tanulók is nagy hatással vannak egymásra. Rendkívül fontos tehát, hogy milyen az osztály szelleme, azt a jó vagy a rossz elemek irányítják-e. A tanárnak kell elősegítenie, hogy a jobb elemek csoportja — az elit — irányíthassa az osztály közvéleményét s a maga példaadó, felfelétőrekvő munkájával magával ragadja a gyengébbek tömegét is. *Dr. Balogh Ilona: Budapest*

földrajzának tanítása az első osztályban. Hangoztatja a szülőföld ismertetésének nagy jelentőségét, majd Budapest földrajzának az Új Iskola szellemében való feldolgozását mutatja be vázaltszerűen. *Lemle Rezső: Az érettségi vizsgálatok problémái.* Az írásbeli tételek központi kitűzésének gondolatából kiindulva arra a megállapításra jut, hogy helyesebb az eddigi rendszer, — ha egyáltalában szükséges az írásbeli vizsgálat. Mert az — szerinte — feltétlenül mellőzhető volna. A szóbeli vizsga egyrészt nem ad alkalmat visszaélésekre, másrészt ott a tanár segítő kérdései feloldják a tanuló indiszpozícióját, tehát megfelelőbb és értékesebb, mint az írásbeli. Még a magyar nyelvnél esetleg megmaradhat az írásbeli vizsgálat, de itt is meg kell szüntetni az alternatív tételek szabad választását és csak irodalmi tételt kell kitűzni, a másik két tárgynál azonban elegendő a szóbeli vizsgálat. *Dr. Péter Zoltán: Szelekció és a tanárság egysége.* Hogy a tanárság a nemzet érdekeit szolgáló szelektáló munkáját minden befolyástól mentesen végezhesse, éppen olyan függetlenségre volna szüksége, mint a bírói karnak, másrészt pedig egységesen kellene fellépnie azokkal a támadásokkal szemben, amelyek a szelekció miatt a társadalom részéről érik. Ha a mai tanáregyesületeket nem is lehetne egy egyesületbe tömöríteni, érdekeik védelmére mégis lehetne szervezni valami olyanféle magasabb intézményt, mint a társadalmi egyesületeket magában foglaló T. E. Sz. *Bozzay Zoltán: A magyar iskolaszatanatóriumok.* Ismerteti a szentgotthárdi és svábhegyi iskolaszatanatóriumok keletkezését s az azokban folyó gyógyító és nevelő munkát.

SZ. Z.

A Cselekvés Iskolája. V. évfolyam, 1936/37.

5—6. szám. *Dr. Várkonyi Hildebrand: Nevelés és gyakorlati lélektan* c. folyotatólagos közleménye ebben a számban a *Nevelői ráhatások — A „pedagógiai” szeretet-ről* szól. Főbb pontjai: 1. a szeretet mivoltának meghatározása és elválasztása a rokon fogalmaktól; 2. a szeretet szükségessége és fontossága a nevelésben. Az elsőben különösen figyelemreméltó annak a fejtegetése, hogy a szociális beállítottság még nem azonos a nevelői szeretettel. Ezen csak a növendék *fejlesztésére* szükséges lelki vonzalmat értjük. *Dr. Belohorszky Ferenc: Az osztályfőnök-ről* ír. Az osztályfőnöki intézménynek iskoláinkban világnézeti nevelés megvalósítása a feladata. E cél érdekében az osztályfőnöknek a növendékekkel intenzíven egyénileg is kell foglalkoznia és az eredmények alapján tanártársaival rendszeres megbeszéléseket folytatnia a tanítás egységes szellemének érdekében. Részletesen kifejti az osztályfőnöki teendőket nemcsak az egyénnel való foglalkozás, hanem az osztályközösség nevelése terén is.

7—8. szám. *A nevelés és gyakorlati lélektan* c. közleménysorozat írója, *Dr. Várkonyi Hildebrand* új fejezetet kezd *A jellemnevelés kérdései*-vel s ebben a számban az *Alapfogalmak*-at tisztázza. Ezek: a személyiség, a jellem, vérmérséklet, az akarat, a viselkedés. Pontos meghatározásokkal először is különválasztja a jellemet mindattól, ami rokonságban áll vele. Majd behatóan tárgyalja a jellemet, annak tartalmi és alaki mozzanatait. Végül az elvont elméleti fejtegetések után az a gyakorlati megállapítás következik, hogy a jellem nevelhető, mert az egyes jellemvonások és viselkedések, amelyből maga a jellem összetevődik, nem merevek, hanem változtathatók. *Dr. Harsányi István: Óravázlatok készítése.* A közoktatásügyi igazgatásról szóló, 1933. VI. t. c. és végrehajtási utasításának fenti követelményét értelmezve, a cikk írója mérlegeli egyrészt azokat az előnyöket, amiket az óravázlatok készítése a nevelés és a tanítás ügye számára jelent. Majd rámutat olyan mozzanatokra, me-

lyek könnyen túlzásokba csaphatnak át és így célt téveszthetnek. *Sterio Leonidász*: A „Dopolavoro” c. cikkében a fasiszta Olaszország Dopolavoro intézményét ismerteti: keletkezését, célkitűzéseit és munkájának eredményét. Annak az óhajának ad kifejezést, hogy nálunk a már meglévő népművelési bizottságok egységes szervezete gondoskodjék a munkásság kulturális és szociális neveléséről, hogy minél előbb felépüljön a magyar Dopolavoro.

9—10. szám. Dr. *Várkonyi Hildebrand*: A jellemnevelés kérdései címen most már sorra veszi azokat az eszközöket, melyekkel a nemes cél elérhető. Első helyen a *Fegyelmezés*-t. Különbséget tesz a külső és belső fegyelem között. Útmutatást ad arra nézve, hogyan biztosíthatjuk, hogy a gyermek rendtartása, fegyelme, engedelmessége, helyes benső indítékokon nyugodjék, mert csak az a fegyelmezés helyes, mely a gyermek pozitív lelki erőin alapszik. Majd részletezi a nevelés problémáját érintő negatív tényezőket, melyek hatása a gyermek fegyelmezettségében nyilvánul. A fegyelmezési eljárások két csoportra oszlanak, a megelőző és pozitív, továbbá az utólagos és javító fegyelmezés eljárásaira. Dr. *Jankovits Miklós*: *Néhány szó nevelésügyi folyóiratirodalmunkról* című cikke két hiányra mutat rá. Egyik a munka szervezeti hiánya. Csak a szerkesztők egyöntetű munkája szolgálhatná a kívánt célt, t. i. a magyar nevelői gondolkodás elmélyítését. A másik kívánalma folyóiratirodalmunkkal szemben az egészséges kritikai szellem bevezetése, amely tervszerűen alakíthatná, nevelhetné az olvasótábor gondolkodását. *Udvarhelyi Károly*: *Gondolatok a közlekedési viszonyok és forgalmi utak tanításáról* c. cikkéből az tűnik ki, hogy a közlekedési utak ismerete és az idevonatkozó gyakorlati feladatok megoldása, növelik a gyermek földrajzi látóképeségét, általános áttekintését s e mellett igen sok értékes földrajzi jelenségre vetnek fényt. Dr. *Békésy Gizella*: *Az amerikai jellem-erkölcsvizsgáló próbák-ról* ír.

A számok *Gyakorlati pedagógia* című rovatában a következő cikkek és tanítások vannak: Szántó Lőrinc: Dolgozatjavítás. (Mit mesél a köszén?) Udvarhelyi Károly: Franciaország éghajlata, vízrajza, növény- és állatvilága. Ásványtermékei. Péntes Zoltán: Néhány észrevétel a törtszámok tanításának módszeréhez. Kratofil Dezső: A négyszögekről tanultak összefoglalása. Jeges Sándor: A vízi síklő és a keresztes vipera. Matzkó Gyula: Az elektroncső. Szántó Lőrinc: Móra Ferenc: Kíncskereső kis ködmön. (Házi olvasmány megbeszélése.) Jármai Vilmos: Az előjárók tanítása a koncentrikus nyelvtanítás szellemében. K. Bedekovich Lajos: A szent szövetség. Az irodalmi és politikai élet ébredése. Udvarhelyi Károly: A földrajzi anyag összefoglalásának főbb szempontjai. Kratofil Dezső: A négyzet és a téglalap. Krix Márton: A gyökvonás alapfogalmai. A négyzetgyökvonás közönséges számokból. Jeges Sándor: A piros árvacsallán. Matzkó Gyula: Az elektromos áram mágneses hatása. Fogassy Ödön: Repülőgépek. Puhapapírmunka. Szántó Lőrinc: A kötelezvény. Jármai Vilmos: Frühlingsarbeiten im Obsgarten. K. Bedekovich Lajos: A magyar szent korona története. Kratofil Dezső: A rombold. Jeges Sándor: A burgonya. Fogassy Ödön: Pákamelegítő állvány. Huzalmunka.

Petrovay Ilona.

Magyar Ünnepek XI. évfolyam. 1—6. szám.

1. Kiss Károly: *Továbbképzés—önképzés*. Minden népnek a nagysága a pedagógiájában rejlik. A pedagógiának azonban élnek kell lennie, amit a tanítói továbbképzés és önképzés is szolgáljon. Dr. Zentai Károly: *Az együttes nevelés problémája*. A probléma rövid történetét és pszichológiai magyarázatát adja. Jászainé Holczer

Magda: A népmese az iskolában. Rámutat arra, mily jelentőséggel bír a népmese a népiskolai tanításban. Különösen hangsúlyozza, hogy a népmese kiélezve állítja be a szereplők sajátságait, azért követésre buzdít és elrettent a rossztól. *Kovács Dezső: A létjogosult kultúra.* A kultúra alatt nemcsak a város kultúráját kell értenünk. Emeljük a falu kultúráját. Az egyéni kultúra biztosítása révén egy egész nemzet kultúráját kell biztosítani. *Pilbauer László László: A dal, mint az élet egyes mozzanatainak legszebb kifejezője.* Iskolán kívüli népművelői előadás. Számos példával illusztrálja, hogy a dal a katonaelet mozzanatait mily szemléltetően fejezi ki. Más vonatkozású dalcsoport összeállítását ajánlja.

2. *Dr. Hóman Bálint: Nemzetnevelés.* Vallásos és nemzeti nevelésben kell ifjúságunkat részesíteni. Nem szabad jelszavas és külsőséges hazafiasságot hajszolnunk. *Kádár Józsa: Napi események nevelő hatása a népiskolában.* A napi politikai események megtárgyalásának azt a módját mutatja be, ahogyan a politikai események is a nevelés szolgálatába állíthatók. *Gyutay István: Gyöngyösbokrétá és az ifjúság.* Az ifjúságra var, hogy atyáitól átvegye a hagyományokat, a majdan továbbadja. Az ifjúságot arra kell nevelnünk, hogy becsülje meg azt, ami ősi és magyar. Kiváló eszköznek tartja a gyöngyösbokrétát. *Dr. Gesztely Nagy László: A nő tanyai életben.* Miképpen kell a forgalomtól és piactól távol a nőnek alkalmasan bekapcsolódnia a tanyai gazdasági életébe. Igen fontos feladatnak látja a helyes táplálkozás megoldásának, a háziipar és a baromfitenyésztés kérdését.

3. *Kiss Károly: Demokrácia és a népoktatás.* A választójogi törvénnyel kapcsolatban felveti azt a kérdést, hogyan kell a tanítónak a jó választó polgár nevelésén dolgoznia. *Földes László: Egy jótanács.* A gyermekek fegyelmezésére egy rangsorolt táblát ajánl, amelynek segítségével a gyermekek fegyelmezhetők és versengésre bírhatók. *Dr. Havas Imre: Iskola és egészségvédelem* címen a prevenció kérdéseiről értekezik. *Tóth Nándor: Szülői értekezlet.* A szülőknek alkalmas tanácsokat ad, hogyan lehet az iskola és a szülői ház nevelői hatását összehangolni. Igyekszik elsímitani a szülői ház és az iskola között fennálló ellentéteket. *Tantó József: Mese-délután a népművelés szolgálatában:* Rámutat arra, hogy a mese a felnőtteknek és gyermekeknek egyaránt kellemes szórakozást nyújt, okulásul szolgál, ezért szükséges.

4. *Kerek György: A család régen és ma.* Bemutatja a háború előtti család összehangzott életét és rámutat arra, miképpen hatott a háború a családok életére. Kifejti a kedves családi emlékek ápolásának fontosságát. A melegség, szeretet és Isten-félelem a család alapja. *Dr. Mészáros Ferenc: Iskola és fertőző betegségek.* A fertőző betegségek elleni védekezés problémáját tárgyalja. Ismerteti a kórokozókat, a tudományos kutatások eredményét, a szükséges óvintézkedéseket. *Harza László: Új nyári tanulmányút szervezése.* Nagyobb szabású kerékpár-utazás tervezetét tárgyalja, amelynek révén a gazda ifjúság megismerheti a haza földjét. *Vértes Imre: Séta a világűrben.* Az ember, a Mindenható és a világmindenség viszonyáról beszél egy népművelési előadás keretében.

5. *Kerek György:* Folytatja és befejezi „A család régen és ma” c. értekezését. A cikk végén a szerkesztő megjegyzi, hogy az író kissé elfogultan állítja be a kérdést. Pesszimizmusra nekünk magyaroknak nincs okunk a családi élet tisztaságát illetőleg. *Egy pillantás a szomszédba* c. cikk a jugoszláviai népoktatási kérdésekről tárgyal. A tankötelezettség, a tanító, a tanfelügyelő, terv, tanítóképzés kérdéseit tárgyalja többek között. Megmutatja, a jugoszláviai népnevelés fény- és árnyoldalait. *Földes László: Egy nemes játék.* A tanítás leleményességét kíván a tanítótól. A földrajz tanításának és az anyag begyakorlásának szemléletes módját tárgyalja, amit a

szerző játéknak nevez. A tanulók elért eredményeit pontozzák. Ez az eljárás versengést nevel. *Bartos Nándor: A tiszta magyar beszéd.* A nyelvművelő munka fontosságát hangsúlyozza. Szükségesnek tartja, hogy az idegen szavak helyett következetesen magyar szavakat használjunk. *Vízslóvszky László: Út a néplélek megismeréséhez.* A tanítónak feladata, hogy a gyermek és felnőtt erkölcsi fejlődését irányítsa, tehát meg kell azt ismernie. Erre két módot lát: a környezettanulmányozást és a néprajzi kutatást. *Dr. Havas Imre: Ásott kutak és egyéb berendezések falun és tanyán.* Billentőrendszerű fedett kút szerkezetét és előnyeit mutatja be az első részben, míg a második részben a zártrendszerű árnyékszék készítésére ad gyakorlati tanácsot.

6. *Kiss Károly: A tanév megnyitása.* A népiskola kapujában szeretettel várja a tanító gyermeket. Az iskola kapujában álló gazdaglelkű tanító képét rajzolja meg. *Vadász Zoltán: Kultúrpolitika.* „A magyarországi románok egyházi, iskolai, közművelődési, közgazdasági intézményeinek és mozgalmainak ismertetése” c. könyv nyomán bemutatja a romániai kultúrállapotokat. Rámutat a trianon előtti és a mai állapotokra. Kifejti, milyen másképpen bánt a román nemzetiséggel a magyar állam, mint ma a magyarokkal a román. *Bognár Gyula: Történelmi emlékek nyelvünk szó-lásaiban.* Néhány történelmi vonatkozású népi szólás értelmezését adja és felhív arra, hogy az ilyen becses nyelvi és történelmi emlékeket igyekezzünk megmenteni és fenntartani. *Földes László: Magyarosan!* Az idegen kifejezések kiküszöbölése ellen küzd. *Pilbauer László: Tűz és gáz.* Népművelési előadás keretében bemutatja a legveszedelmesebb harci gázok hatását és veszedelmes voltát. A védekezés módjairól nem szól.

Zentai Károly.

Zeitschrift für Kinderforschung. Bd. 46. Heft 2. 1937.

Lotte Mach. Lese- und Schreibschwäche bei normalbegabten Kindern. (113—198 ll.)

Nem tehetségtelen gyermekeket megfigyelve gyakran látjuk, hogy csak az olvasásnál egészen rendellenes gyengeséggel állunk szemben. Fel kell ezeket kutatni: a gyengeség jellegzetes sajátosságait meg kell állapítani, hogy azok eredetére, okára fényt derítsünk. A kérdés vizsgálatánál elsősorban el kell döntení, a gyengeségben milyen szerepe van a biológiai tényezőknek és milyen része a szellemieknek. Ha tehát a gyengén olvasó gyermek szemét megvizsgálva, azt egészségesnek találjuk, közelekvő annak feltevése, hogy a központi rendszerben van a defektus. Azonban ilyen kijelentést csak kellő vizsgálat eredményeképen szűrhetünk le.

A gyenge olvasás oka lehet, hogy az olvasó egyáltalán nem, vagy csak gyengén tudja a betűket a hozzátartozó „hanggal” összekötni, a betűket egységesen szavakba összevonni és azokat hangokban visszaadni, végül a kész képeket (szavakat) értelemmel ellátni.

A szerző vizsgálatait a *mannheimi* összes iskolák mintegy 30.000 növendéke közül kiválasztott 18 különösen gyengén olvasó növendéken végezte. A *Bobertag* féle intelligencia-vizsgálatokon ezek közül az általános intelligencia hiánya miatt meg nem felelőket kizárta a további, speciális vizsgálatokból, végül is hét 9—13 éves-tanuló állott rendelkezésre.

A gyermek összemélyiségét is vizsgálat tárgyává tette különféle tesztpróbákkal; az *olvasási-készséget* írott és nyomtatott német betűkkel, jelekkel, szavakkal, ismert és ismeretlen és tartalmi, vagy nyelvi nehézségeket tartalmazó szöveggel vizsgálta. Ezekon kívül egészen speciális vizsgálatokat is végzett a szerző. A következőkben vizsgálati eredményeiről számol be és ismertetését érdekes és jellegzetes példákkal

illusztrálja. Összehasonlíttja az olvasásnál tett hibákat a beszédben elkövetettekkel az álombeszéddel. A tachistoskóppal végzett vizsgálatai arra az eredményre vezettek, hogy ez a módszer sem ad sok felvilágosítást a veleszületett gyengén olvasók szimptomatológiájához. Éppen ezért összehasonlításokat tesz a normálisan olvasók által elkövetett hibákkal és megállapítja, hogy a gyengén olvasók jellegzetes hibája a hangoknak, illetve betűknek szavakká egyesítésénél fellépő elszólás.

Érdekes a probléma megfordítottja: a gyengén olvasók vajjon az írásnál is különböznek-e a normálisaktól? Itt természetesen nem másolásról, hanem diktálás utáni írásról és fogalmazásról van szó. Az elkövetett íráshibák főbb okai: a betűformákra való emlékezés hiánya, az egyes betűknek megfelelő írásjelekre való emlékezés gyengesége, a diktált szónak hangokra bontása képességének fejletlensége.

A továbbiakban az egyes vizsgálati módszerek, nevezetesen: az optikai, az akusztikai és beszédes módszer ismertetésével foglalkozik a szerző.

Felmerül a kérdés: vajjon az olvasás és írásbeli gyengeség elszigetelt jelenség-e? A megfontolások és vizsgálatok eredményei ezt kideríteni nem tudták. Ami pedig az olvasás és írásbeli gyengeség okait illeti, a különböző — ezzel a kérdéssel foglalkozó — szerzők eltérő állásponton vannak. Egyesek egy, mások kettő, sőt három pszichológiai oknak tulajdonítják. A hibának azonban anatómiai okai is lehetnek. Erre enged következtetni az is, hogy némely agysérülésnél azonos olvasási zavar lép fel.

A gyengén olvasók között típusok nem állíthatók fel. A legáltalánosabban csak annyit lehet mondani, hogy csekély képességük van az írott betűnek megfelelő szavakká kapcsolásához és azoknak hangokban való visszaadásához.

Az értekezés utolsó főrészében kerül sor az olvasásban és írásban gyengéssel való foglalkozás problémájára.

Dr. Peter R. Hofstätter: Testuntersuchungen an japanischen Kindern und das Reifungsproblem. (71—113. 11.).

A bécsi iskola tesztjeit Ch. Bühler és H. Hetzer „Kleinkindertests“ (Leipzig, 1932.) c. munkájában hozta nyilvánosságra. A tesztek fejlődéstesztek és céljuk a csecsemőkortól a 6—7 éves korig vizsgálni a gyermek fejlődését. Minden teszt alkalmazásánál elsőrendű követelmény, hogy annak a „mérőskálája“ hitelesített legyen, vagyis normái az illető nép általános „egyénségéhez“ megfelelőek és mértek legyenek. D. Peter R. Hofstätter vizsgálatainak célja sem más, minthogy a bécsi gyermekekre mért Bühler féle teszteket a japán gyermekekre alkalmazza és megállapítsa, azok az ottani viszonyok mellett alkalmazható-e?

Vizsgálatait 1935. nyarán végezte észak Koreában, főként ipari munkások gyermekein. A megvizsgált 110 gyermek közül 91 japán, és 19 koreai volt. A vizsgálat irányát két kérdés szabta meg, nevezetesen: alkalmazhatók-e a bécsi tesztek a teljesen idegen gyermek-anyagon? és milyen a viszony a japán és a bécsi gyermekek között?

Általában szokásos a tesztvizsgálat eredményeinek számszerű kifejezése, mert így az összehasonlítások lényegesen leegyszerűsödnek. Bevezetve — Stern intelligenciahányadosával azonos fogalomképpen — a fejlődéskor (Entwicklungsalter: EA) és az életkor, (LA) hányadosaképpen a fejlődési hányadosot (Entwicklungsquotient: EQ.) arra a megállapításra jutott a szerző, hogy a fejlődési hányados értéke a normálértéktől lényegesen nem tér el.

Különösen jellemző a japán gyermekekre — a teszt eredményei mutatják — az erős tárgy felé fordulás, viszont a spekulatív dolgokkal szemben alig mutatnak érdeklődést.

A vizsgálat végső eredményeképpen állapítja meg a szerző, hogy három éves korig a *Bühler* féle tesztek eredményesen alkalmazhatók a japán gyermekeken is.

Makai (Masznyik) Lajos.

VEGYES

Schneller István 90 éves. Ez év augusztus havának 3. napján töltötte be a szegedi, volt kolozsvári egyetem nyugalmazott pedagógia-professzora életének 90. esztendejét.

Az elméleti neveléstudomány első magyar képviselőjét a szegedi egyetem bölcsészeti kara a következő üdvözlő irattal köszöntötte:

Méltóságos Uram!

A szegedi M. kir. Ferencz József-Tudományegyetem Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi Kara igaz tisztelettel és büszke örömmel üdvözlí Méltóságodat születésének 90. évfordulója alkalmából.

Ez a tisztelettel teljes köszöntés hódolat és meghajlás ama Szellem előtt, amelyet ez az elméleti és gyakorlati pedagógiai munkásságban tevékeny és a nagy személyiség teremtettségében kiteljesedő élet jelentett és jelent Alma Materünk és ezen túl az egész magyar tudományos élet számára.

Jelenti pedig ez a Szellem mindekelőtt az „egyedüli érték”, a szeretet, principiuma alá rendelt felszázados tanítói munkásságot, amelyet mind a főiskolai, mind pedig az egyetemi katedrán a legmélyebbről fakadt, igazi „professzori” elhivatottság szentelt eredményessé és hatásában széleskörűvé; annak a „tisztá éniség” álláspontjára felemelkedett tanítószemélyiségnek hatalmát, amely abból a személyesen átélt meggyőződésből merítette erejét, hogy

„csak az isteni szeretetben megújult erkölcsi élet képes odaadó, feláldozó, kereső és építő munkásságra”.

Mint történeti erő és maradandó hatáforrás jelenti azonban egyúttal a nevelélmélet első magyar alapvetését is: a „személyiség pedagógiká”-ját; azt az idealisztikus filozófiai meggyőződés által teremtetett tudományos pedagógiai rendszer-vázlat, amelynek középponti célfogalmában, a személyiségben, ebben az „etizált és tudatra emelt egyéniség”-ben szintén a szeretet valósul meg mint legfőbb rendszeralkotó elv; azt az individualizmus és kollektívizmus ellentétin győzedelmeskedő nevelélméleti irányt, amely szerint „az egyéniség a szeretet szolgálatában lesz csak igazán isteni cél gondolatot megvalósító személyiséggé”, vagyis akkor, „ha az egésznek nemes rendeltetése... megvalósításában sajátos szervként működik közre”.

Nem tudjuk ennek a pedagógiai világnézetnek hatását felmérni. A közvetlen tanítványok lelkében felébresztett és megtermékenyített pedagógiai erosz és hivatástudat kielemezhetetlenül beleolvadt több tanító-nemzedék nemzetnevelő napi munkájának hatásösszefüggésébe — a kegyetlen magyar sors viszont megfosztott bennünket attól, hogy ez az elméleti elgondolás egy sajátosan felépített iskola formájában is állandóan ható ereje legyen a magyar művelődési életnek.

Egy dolog azonban kétségtelen: a nevelésen való elmélkedésnek az az iránya, amely a kolozsvári egyetemen a „személyiség pedagógikájá”-ban alakult ki és nyert végleges formát, még ma is eleven erővel élő és hatásában állandóan termékeny hagyománya a magyar nevelői gondolkodásnak.

Ennek a nemes kultúrpolitikai és nevelésügyi hagyománynak őrzője és ápolója volt és marad továbbra is Karunk pedagógiai tanszéke, s így büszke örömmel tölt el bennünket az a tudat, hogy hódoló köszöntésünkben tulajdonképpen a jobb magyar jövődőt szolgáló tudományos szellem mélységes és elszakíthatatlan közössége jut kifejezésre.

A pécsi tankerület iskolafelügyelőinek értekezlete. Pécs, máj. 29. Zavodszky Lęvente dr. tanker. kir. főigazgató 2 napos értekezletre hívta össze tankerülete királyi tanfelügyelőit és körzeti iskolafelügyelőit. Az értekezleten nagyfontosságú nevelési kérdések kerültek szóba és ezért résztvett azon a kultuszminiszter képviselője, Kósa Kálmán dr. miniszteri tanácsos is, aki az értekezleten mindvégig jelen volt. Az első nap előadói vitéz Széký Pal pőspöki tanítóképzőintézeti és Masszi Ferenc gyakorlógimnáziumi tanár voltak. Ezt a két előadást végighallgatták a pécsi középiskolai és szakiskolai tanulmányi felügyelők is.

A tanker. kir. főigazgató megnyitója után vitéz Széký Pal értékes előadásában rámutatott arra, hogy az emberiség nyugodt fejlődésének menetét katasztrófák szakítják meg, amelyek gyökeres társadalmi és gazdasági átalakulásokat hoznak. Az új viszonyokhoz alkalmazkodnia kell minden embernek. Erre az alkalmazkodásra a nevelés képesít. A neveléstudomány nem lehet szigorúan megmerevedett rendszer, ha-

nem állandóan változó fogalmak, elvek, ezek megvalósításához szükséges eszközök és eljárási módok rugalmas sorozata. Az iskola feladata korábban az értelem fejlesztése, ismerethalmaz nyújtása; ma az érzelmi és akarati élet művelése, az erkölcsi jellem kialakítása. Az iskolaszervezet régebben tételes rendelkezésekkel szabályozott zárt intézet passzív tanulókkal; ma munkaközösség, aktív és produktív gyermekekkel. Az eljárási mód régebben tömeghatás: ma személyrehatás. Ezek a felfogásbeli változások hozták létre a mai pedagógiai irányzatok közül a személyiség pedagógiáját, a morálpedagógiát, a pedagógiai naturalizmust megvalósítani igyekvő reform- és szabadlevegős iskolákat, az alkotótevékenységre alapozott munkaiskolát és mindezek hatásának eredőjeképpen a kísérlet pedagógiát.

A rendkívül nagy tetszéssel fogadott előadás után Masszi Ferenc mélyenjáró és gondolatokban gazdag előadásában az iskolai nevelés közös vonásait ismertette. A nemzet életének jövőjét kereső szemmel válogatta össze azokat a közös szempontokat, amelyek minden iskolának nevelését irányítják: a vallás-erkölcsös nevelés értékeit, a nemzetismeret jelentőségét, az általános és nemzeti műveltség viszonyát, az iskolai nevelés kultúrát adó és építő munkáját. Rámutatott azután az egyes iskolatípusok öncélúságának helyes értelmezésére, az egyoldalúság elkerülésére és a gyermek felé fordult nevelés gyakorlati következményeire. Az iskolai nevelés munkája azonban csak úgy lehet eredményes, ha azt bizalom kíséri. Ezt a bizalmat sürgette az előadó nemcsak a nevelő munkához, hanem azon értékekhez és emberideálhoz is, amelyet a mai nevelés igaznak és elérhetőnek tart.

A második napon Balázs Ferenc pécsi körzeti iskolafelügyelő beszámolt

azokról a tapasztalatokról, amelyeket a tankerület körzeti iskolafelügyelői munkájuk első két esztendejében szereztek.

Angyal János tanügyi titkár, főigazgatói szakelőadó azt fejtette, hogy a körzeti iskolafelügyelőknek nagy nehézségekkel kell megküzdeniök hivatásuk betöltésében. Ennek a tudatában hívta össze a hatóság ezt az értekezletet, melynek feladata éppen azért az, hogy erőt, segítséget szolgáltatson az iskolák életének irányítói számára nagy és felelősségteljes munkájukban. Majd az iskolafelügyelet intenzívebbé tételére irányuló gyakorlati tanácsokat és útbaigazításokat adott a hallgatóságnak.

Többek hozzászólása után felszólalt az értekezleten Kósa Kálmán dr. miniszteri tanácsos is. Hangsúlyozta, hogy mindig boldognak érzi magát, valahányszor a magyar tanítói kar reprezentánsaival állhat szemben. Megnyugvással állapította meg, hogy a körzeti iskolafelügyelői intézményt és annak életrealitását a gyakorlat teljes mértékben igazolta. Tisztában van azzal, — mondotta tovább, — hogy a mai körzeti iskolafelügyelők voltaképpen úttörőmunkát végeznek és ez a legfőbb oka annak, hogy munkájuk rendkívül nehéz, de merítésnek biztatást abból, hogy mindenkor számíthatnak a kultuszminisztérium megértő támogatására.

A kultuszminiszter képviselőjének nagy lelkesedéssel fogadott felszólalása után Závodszy Levente dr. tanker. kir. főigazgató zárószavai következtek. Megköszönte Kósa Kálmán dr. miniszteri tanácsosnak az értekezleten való megjelenését és azt a megértő támogatást, amellyel lehetővé tette ennek a rendkívül tanulságos értekezletnek megtartását. Az ország határán fekvő pécsi tankerület nemzetnevelőinek hivatását az őrtálló katonák nemzeivédő feladatához hasonlította, a megjelenteket további lelkes munkára buzdította és ez-

zel az értekezlet emelkedett hangulatban véget ért.

A mennyiségtani dolgozatok. Az utóbbi évek pedagógiai irodalma kétségkívül megdöbbentően gazdag. A megjelenő közlemények száma oly nagy, hogy csak a figyelemmel kísérésük is szinte emberfeletti munka. És ez a széleskörű irodalom mégis feltűnően elhanyagolja a dolgozatírást. Ez az állítás kevésbé vonatkozik a nyelvi dolgozatokra, amikről gyakrabban jelennek meg közlemények, a mennyiségtani dolgozatirásról azonban legfeljebb elvi jelentőségű vitákról olvashat az ember. Még azokról is csak ritkán, hézagosan, mintha minden a legjobb, a legtökéletesebb lenne e téren. Pedig akadnak kifogásolható mozzanatai a mennyiségtani dolgozatírásnak, sőt lényeges hibák is mutatkoznak. Kilián Zoltán¹⁾ ezeket így foglalta össze:

„A tárgyi egység befejezése után íratott dolgozat legfeljebb csak arról adhat képet, mennyire élték bele magukat a tanulók a kérdéses egység mechanizmusába, de a kérdés lényegének, a logikai folyamat megértésének, a mennyiségbeli változás meglátásának megállapításához a dolgozat csak kevésbé adhat anyagot, mert a tanuló tudja, hogy pl. két hónapig mindig osztottak, tehát a dolgozat is csak az osztás köréből kerülhet ki s így minden gondolkodás nélkül nekivág a legutóbb tanult műveletnek. Az osztályozás szempontjából a dolgozatnak alig van jelentősége, mert még a legéberebb felügyelet mellett is le lehet lopni a szomszédról, de meg az osztályozás maga is egyre feleslegesebbé válik a modern tanításban. A zárthelyi dolgozat csalásra, hazudozásra szoktatja a tanulót, elfogódottá teszik a dolgozatírás külsősé-

¹⁾ L. Magyar Pedagógia. XXVIII. 145. lap.

gei, az izgalmak következtében munkaképessége erősen korlátozódik, a gyakorlati élet emberei ilyen nagy ünnepelességgel írt feladatmegoldásokat sohasem csinálnak.“

Ezek kétségkívül alapos és súlyos, az esetek legnagyobb részében helytálló ellenvetések. Én a magam részéről még a következőket csatolom hozzájuk: Vitán felül áll, hogy éppen a mennyiségtanból a legegyszerűsebb egy osztály színvonala. Jó adottságokkal rendelkező tanulóknak a mennyiségtan a középiskola legkönnyebb tantárgya, aki- nek ellenben nincsen érzéke, képessége hozzá, annak alaposan meg kell dolgoznia, sok esetben kinlódnia azért, hogy éppen csak elfogadható eredményt érjen el. Ez igen kellemetlen dilemma elé állítja a tanárt, mert vagy a jobb tanulókhöz méri a dolgozati példák színvonalát és ebben az esetben az osztály nagy része már eleve reménytelennek látva a munkát, csüggedten, vagy hozzá sem fog a dolgozat elkészítéséhez, vagy jól-rosszul próbál valamit összeszedgetni a szomszédjaitól. Ha ellenben átlagos, vagy annál is könnyebb a feladat, az éppen a tehetségesebb tanulóknak nem kelt elég érdeklődést (túlságosan könnyű lévén nekik a megoldás és kevés a megfejtéshez szükséges munka) s így az osztály jobb tanulóinak elcsúszását, a jobb színvonal süllyedését fogja eredményezni.

Mindezek a hibák már régóta élénken foglalkoztattak, állandóan iparkodtam őket megkerülni, illetve súlyukat csökkenteni. Az alábbiakban óhajtom elmondani, hogy milyen módon mutatkozott lehetőség a kiküszöbölésükre.

A korszerű középiskola minden tanítási órán valami problémát akar feloldozni, megoldani. Ennek igen szép és megokott kifejtését adta Masszi

Ferenc.²⁾ Természetesen hatványozott mértékben érvényes ez a mennyiség-tani órákra, és a mennyiségtani dolgozati órák sem kivételek e tétel alól.

Az első ellenvetést, hogy t. i. a dolgozatban a tanuló gondolkodás nélkül nekivág a legutóbb tanult műveletnek, megkerülheti a tanár úgy, hogy olyan problémát ad, ami nemcsak a legutóbb tanult művelet elvégzését teszi szükségessé, hanem sokoldalú kapcsolatban áll a már régebben. a megelőző osztályokban tanultakkal is, így meg kívánja a tanulótól, hogy az addig tanult anyag nagy része felett uralkodjék, az állandóan és használhatóan a rendelkezésére álljon. Hiszen egy művelet sívár gyakorlása még tanítási órákon sem mutatkozik gyümölcsözőnek, legfeljebb az illető műveletet elkészítő és bevezető egy-két órán. Mennyivel többet kell meg kívánnunk egy nagyobb egység módszeres elvégzése után. Természetes, hogy rendszeresen kell szoktatnunk diákjainkat arra, hogy a régebben tanultak felett is állandóan és könnyen rendelkezésükre álljanak. Az első esetekben, ez igen nehezen fog menni, különösen akkor, ha tanítási órákon nem kívánjuk meg tőlük, hanem csak a dolgozati órákon. Végül nagy körültekintést kíván és gazdag példatárat tesz szükségessé, hogy az ilyen, önmagában zárt problémát tartalmazó feladat, sem szövegezésben, sem adataiban ne legyen természetellenes, valószínűtlen.

A további hibák orvoslását, nevezetesen, hogy a másérol való leírást a lehetőség szerint megakadályozzuk, továbbá, hogy elérjük azt, hogy minden tanuló erejéhez és képességéhez mért feladatot dolgozzon ki, úgy véltem megvalósíthatni, hogy a tanulók iskolai füzetébe előre elhelyeztem a nekik szánt feladatot. 3—4 tanuló kapta ugyanazt a

²⁾ Masszi F. Bevezetés a középiskolai nevelésbe. Pécs. 1936.

példát. (3—4-szeres sokszorosítás írógépén nem okoz nehézséget!) A szövegek helyes elosztásával elérhető volt, hogy mindenki tehetségének és számolóképességének megfelelő feladatot kapott, amelynek megoldása azonfelül teljesen különbözött a szomszédjaitól. Ezáltal tehát a jogtalan segédforrásokat is sikerült majdnem teljesen kiküszöbölni. Hiszen a jó tanulónak is egész órán át teljes erejével kellett dolgoznia, hogy az ő nehezebb feladatát el tudja készíteni. Nem volt ideje, hogy szomszédjainak segítsen.

További nagy előnye ennek a módszernek az, hogy lényeges időmegtakarítást jelent. A mostani rövid, 45 perces órák pedig ugyancsak indokoltá teszik ennek a szempontnak a jogosultságát. Nincsen a feladatok másolásával járó, legalább 5—6 perces idővesztés, ami pedig menthetetlenül elveszett idő. Erre tanúm az a sok kartársam, akik inkább a dolgozatírási óra utáni tízperc rovására adnak alkalmat a tanulóknak, hogy munkájukat befejezhessék. S így a tanulóra annyira fontos óráközi pihenés drága perceit rövidítik meg. Pedig a dolgozatírás megfeszítettebb munkája után még fokozottabb mértékben van szüksége a tanulónak a pihenésre.

Ez szól ellene annak a módszernek, amely a jobb tanulók teljes órán át való foglalkoztatását úgy akarja elérni, hogy a tanár sok példát ad az osztálynak dolgozatíráskor s mindenki annyit old meg közülük, amennyit csak képes. De a sok feladat másolása sok időt is vesz igénybe. Másrészt (lehet, hogy sokaknak más a véleménye) én úgy tapasztalom, hogy nagyobb logikai öröm egy hosszabb feladat megoldása, mint több apróé.

Az egyéni, külön feladatok módszere tehát a dolgozatírási órán időnyereséggel jár. De az így nyert időért a tanár lényegesen több munkát és szabadide-

jéből sok órát kénytelen áldozni. Hiszen átlagosan csak 36-os osztály letszámot számítva, 9 usque 12-szer több munkát jelent a feladatoknak csak a megszóvegezése, hogy a szétosztásukat ne is említsem. Ezen felül nincsen meg annak sem a lehetősége, hogy a dolgozatok javítása sablonszerűen a helyes megoldásával való összehasonlításban álljon. Egy osztály egy dolgozatára így legalább 8—10 órai munkát kell fordítani.

Módszeresen dolgozó tanárnál, aki előre tudja, hogy mit is akar az osztályával elérni, legalább is a feladatok megszóvegezése, kijelölése nem fog munkatorlódást jelenteni, hiszen azokat jó előre elintézheti. A dolgozatok javításánál pedig nagy ellenérték több munkánkért az, hogy a javítás változatos s így kevébbé kimerítő, mint a stereotip hibák ellen végzett meddő küzdelem.

Meg kell még jegyeznem, hogy ez a módszer csak a felsőbb osztályokban mutatkozott célravezetőnek, legfeljebb a negyedik osztálytól kezdve. Felső osztály pedig ritkán van egy tanár keze alatt több, mint kettő. Tehát az egész esztendei munka, ami a dolgozatíratásnak ilyen módon való keresztülvitelével jár, nem több, mint 100—120 óra. Több éve működő tanárnál pedig, akinek már kellő feladatgyűjtemény áll a rendelkezésre, jóval kevesebb, szinte csak fele ennyi. Ami nem sok, különösen, ha hozzávesszük azt, hogy milyen nagyfokú önállóságra szoktatjuk így a tanulókat.

Nem lenne teljes írásom, ha a gyakorlatban mutatkozó hibákra is nem utalnék egyben. Kétségtől igaz az, hogy a dolgozatok értékelése, ha ilyen módon íratjuk őket, nem lehet egyértékű. Hiszen pl. hibátlan és hibátlan dolgozat között roppant különbségek adódnak, mert egyik feladat könnyű, a másik pedig lényegesen nehezebb. Ha egy gyengébb képességű, de egyébként szor-

galmas tanuló a maga könnyű feladatait állandóan kifogástalanul oldja meg, azért nem tarthat egyben számot esztendő végére épen olyan jeles osztályzatra, mint aki egész év folyamán a legnehezebb feladatokat oldotta meg sikeresen. A magam részéről úgy szoktam eljárni, hogy aki dolgozatát kifogástalanul készíti el, az a következő dolgozatíráskor egy fokkal nehezebb feladatot kap. Hasonlóképpen az elégtelenül dolgozó egy fokkal könnyebbet. Amivel a fejlődés lehetőségét látom biztosítottak.

Az értékelés tehát nem könnyű ennél a módszernél. A teljesítmények állandó viszonyítása sok munkával és még fokozottabb felelősséggel jár.

Másik hibája e módszernek, hogy a dolgozatok javítása csak otthon történhetik. A javítási órán csak a tipikus hibákat, esetleg a kirívó tévedéseket beszélhetjük meg, de a javítás technikai részének az iskolában való keresztülvitele leküzdhetetlen nehézségekbe ütközik. Egyetlen óra alatt ugyanis nem lehetséges 10—12 féle feladat teljes megoldása.

E hiba jó oldala viszont az, hogy a szülőknél állandóan módjukban van gyermekeik munkáját ellenőrizni, hiszen minden dolgozatírás után hazaviszi füzetjét a tanuló.

Dombi Béla.

A polgári iskola és a kereskedelmi iskola viszonya. Boda Istvánnak a *Kereskedelmi Szakoktatás**-ban megjelent cikke, olyan témakört tárgyal rövid értekezésében, amely nem most vetődött fel, hanem már sok vitatkozásnak képezte az anyagát.

Az író az eddig még teljesen ki nem épített középfokú gazdasági iskola szervezéséhez óhajt gondolatokat adni s ezt a különböző iskolatípusok egymással való rivalizálásának ismertetésével kezdi.

* Polgári iskola—felsőkereskedelmi iskola—középiskola (1936. július.)

Megállapítja, hogy mindenik több akar lenni, mint amilyen célból létesítették, mindenik bele akar nyúlni valamelyik magasabb színvonalú iskolának munkakörébe. Ez a kiindulás, bár nem mondja meg a szerző, elsősorban a polgári iskolának a 8 osztályos teljes iskola kiépítésére irányuló törekvése vonatkozik, amint a későbbiekből kitűnik. A középfokú gazdasági képzésről szóló s a cikk nagyobb részét kitevő fejezetet főnyileg a Polgári Iskolai Tanáregyesület 1933-ban készült javaslatával kezdi. A javaslat a 8 osztályos teljes polgári iskola kiépítését a gazdasági képzés szempontjából tartja szükségesnek, a cikkíró ezt ezen iskolatípus felfelé való törekvésének, ismert feladatköre túllépésére irányuló próbálkozásának minősíti.

Ezek után felállítja a középfokú képzés lehető három megoldását, amihez a mintát az Eötvös-féle 1879-es tervzetben találta meg. Az egyik típus lenne az önálló gazdasági iskola, amelyben a gazdasági képzés nyolc évfolyamon keresztül menne végbe. A másik egy olyan középfokú gazdasági iskola, amely a tulajdonképeni középiskolák alsó tagozatához való hozzákapcsolódás útján létesülne. A harmadik ugyanez, csak-hogy nem a középiskolához, hanem a négyosztályos polgári iskolához lenne hozzacsatolva. Miután kifejti, hogy az önálló 8 osztályos gazdasági iskolatípus lenne a legideálisabb szervezet, lélektani, szociális és gazdasági szempontokra utal, amelyek mégis csak a középiskolai rendszerhez kapcsolódó gazdasági képzést indokolják. A harmadik lehetőséget, a polgári iskolához való csatolást, teljesen elveti és ezt indokolja is úgyannyira, hogy a cikk átolvasása után az az embernek a benyomása, hogy az a Polgári Iskolai Tanáregyesület említett tervezete ellen készült. Miért ne lehetne a 8 osztályos polgári iskola azzá, aminek ő a saját

önálló gazdasági iskoláját szánta? Ezt a kérdést egyáltalán fel se veti, csak azt hajlandó elfogadni, hogy rövidebb tanfolyamok (mezőgazdasági, ipari esetleg kereskedelmi) épüljenek rá, pedig a jelenlegi állapotok az előbbi indokolnák. A tulajdonképpeni középiskolai rendszerhez való csatolás, amelynek jóságát hangoztatja, de nem bizonyítja, talán elérhető lenne úgy is, ha a mostani polgári iskola „szintje” megfelelően emelkedne, ebbe azonban a cikkíró semmiképpen sem hajlandó bele menni. Sokkal alacsonyabb nívón lévőnek ismeri a polgári iskolát, hogysem az a kereskedelmi iskola alapépitménye lehetne (csak tanfolyamnak), pedig az élet tényleg azzá tette. Nem akarja meglátni, hogy a kereskedelmi iskola tanulóinak 90 %-át tényleg a polgári iskolákból kapja.

Nem hagyható szó nélkül azután a cikknek a polgári iskolai tanárképzésről szóló része se. Ezek a tanárok nem taníthatnának szerinte a gazdasági középiskolában, mert: „... még a középiskolai és felsőkereskedelmi iskolai tanárképzés se tudja egészen kielégíteni a magasabb nevelési igényeket, vajjon mely kielégítést nyerhetnének ezek éppen a polgári iskolai tanárképzésben?” Hiszen jól van, talán igaza van a cikkírónak, de azt csak megengedi, hogy ezen lehet segíteni! Hogy azonban még sincs egészen igaza, azt megkíséreljük a cikkéből magából igazolni. Hogy sokan vannak nagyvállalatok élén azok közül, akik kereskedelmi iskolát végeztek, a cikkíró Vincze Frigyes idevonatkozó statisztikai adatainak emlegetésével igazolja. Már pedig ezek az önálló vállalatokat igazgató egyének, akik talán részben a polgári iskolából kerültek egykor a kereskedelmibe, olyan polgári iskolai tanárok tanítványai voltak jórészt — amint a cikkíró is tudja — akik kevés utánképzéssel kerültek a kereskedelmi iskolákhoz és úgy látszik

mégis tudtak egészen jól nevelni és tanítani. Ugyanazt lehetne erre felelni, hogy ma már nagyobbak itt is az igények s az igaz is, de változott azóta a tanárképzés is.

Nézzük meg még egy másik oldaláról is a kérdést. Ha tényleg csak a tulajdonképpeni középiskola alsó tagozata lenne a gyökér, amelyből a különböző gazdasági iskolafajok kiindulnának, vajjon az egészen távoli falvakban lakó szegénysorsú gyermekek hogyan jutathatnának hozzá az ilyen irányú iskolázáshoz? Sehogy, mert közelebb kapnák a polgári iskolát s be kellene érniök azzal, nem mehetnének tovább, legfeljebb valami tanfolyamra, amelyet szintén ott közel a körzetükben találhatnak. A gazdasági képzést azonban szerintünk nem lehet tisztára a város és gazdagabb vidéki emberek kiváltságának tekinteni.

Ha röviden átgondoljuk a mondottakat, úgy érezzük, hogy tényleg jó lenne a középfokú gazdasági iskolarendszer valamilyen módon való kiépítése. Ennek a vágnak a felébresztése volt a célja a cikkírónak s készséggel elismerjük, hogy az teljes mértékben sikerült is, de ezt a célt elérte volna a cikkíró akkor is, ha a polgári iskolai kollégák érzékenységet kissé kiméli.

Gál Ferenc.

A székesfővárosi községi polgári iskolák fejlődésének főirányai. (Babirák—Kokovai: A székesfővárosi községi polgári iskolák kialakulása és társadalmi jelentősége, Budapest. A IX., Mester-u. irányító polg. isk. kiadványai. IV. kötet. 92—111.)

1. A p. i. feladatát Schwarcz Gyula 1866-ban megjelent „A közoktatásügy reformja, mint politikai szükséglet Magyarországon” c. munkája a következőkben látja: „Olyan másodlagos polgári tanodára van szükség, mely az ifjúságot az ipari, kereskedelmi és gaz -

dasági pályákra előkészítse, ennek a rétegnek értelmi szükségletét legjobban kielégítse, s amelyből kikérült ifjúság olyan legyen, hogy a maga szakmájában haladhasson, testtel-lélekkel csatlakozzék a nemesi közművelődéshez. . .” A népoktatási törvényben elhelyezett p. i. céljának és feladatkörének pontos körülírása kimaradt a törvényből. A törvényhozók szándékaira csak a 74. §-ban körvonalazott tanítási anyag enged következtetni. Sok félreértést okozott a 76. §., „amely a tananyagnak a közép-tanodák anyagához való simítását kívánta. . .” A törvény eme hiányát Trefort Ágoston pótolta 1879-ben a fiúiskolák tantervét kibocsátó rendeletében. Az 1927: XII. t. c. 1. §-a újra meg-szövegezte a p. i. célját. Az iskola célját a vallásos, erkölcsös, nemzeti szellemű, gyakorlati irányú műveltség nyújtásában; feladatát a gyakorlati életre vagy a szakiskolákra való előkészítésben jelöli meg. Minden korban, minden megnyilatkozás hangsúlyozta, hogy a p. i. középfokú, nemzeti és gyakorlati, irányú isk.

2. A p. i.-t kezdetben *középkiskola pótlásnak* tekintették. Trefort a helyes irányú fejlődést ipartanműhelyek létesítésével, alsóbb hivalali ágazatoknak és egyes akadémiáknak megnyitásával akarta biztosítani. Az ipartanműhelyek nem tudtak gyökeret verni, az alsóbb hivatalok pedig csakhamar bezárultak a p. i.-t végzettek előtt. (L. 1883: I. t. c.) A p. i.-k új tanterve 1879-ben jelenik meg. A főváros már 1880-ban kéri a helyi tanterv engedélyezését, mely életbelépve, 1918-ig érvényben is maradt.

3. A 80-as években a p. i.-k *kereskedelmi* irányban fejlődnek. *Kereskedelmi szaktanfolyamokat* szerveznek, melyek 3 éves *kapcsolatos középkereskedelmi iskolákká* bővülnek és 1895-ben önálló *felső kereskedelmi iskolákká* alakulnak. A kereskedőtanonc-képzés előmozdítása céljából *alsófokú kereskedel-*

mi iskolák nevén nyitott tanfolyamok 1884-ben *kereskedőtanonc iskolákká* alakulnak s szintén leválnak a p. i.-ről. A leányiskoláknál 1888-ban *női kereskedelmi szaktanfolyamot* szerveznek. 1909-ben megnyílnak a *továbbképzőtanfolyamok*, melyek 2 évi fennállás után *női keresk. szaktanfolyamokká* alakulnak; 1923-ban a felsőkeresk. isk.-hoz kapcsolják őket. „A főv. p. isk. keresk. irányba való terelése azzal a tanulssággal járt, hogy általános és szakirányú képzés sem egymás mellett, sem egymásra építetten egységes iskolanemben nem oldható meg.”

4. Az ipari irányú fejlődést a háború akadályozta meg. A Trefort-féle *ipartechnikai* elgondolás nem kapta meg a kívánt eredményt. „A főv. magasabb színvonalú iparosképzése feleslegessé tette a műhelyszerű szakoktatásnak a p. isk.-ba való beillesztését.” (97). Az I. ker. Fehérsas-téri p. f. i. 1907-ben *ipari tanműhelyt* állított fel s szűkebb elgondolással az ipari nevelést a kézimunka oktatás szakszerűbb alátámasztásával kívánta szolgálni. Zsigány Zoltán 1912-ben a p. i.-t *ipari és közgazdasági* irányban kívánja átszervezni. Kérték is a 7 osztályú ipartechnikai és ált. közgazdasági p. fiúisk. felállítását. Az ipari irányzat erősítését később tantervmódosítással kívánták elérni. Az ipari irányú nevelés és tanítás problémáját újabban Loschdorfer János szföv. szakfelügyelő, a Mester-utcai irányító p. i. igazgatója is felvetette. A kézimunka hathatósabb tanítása érdekében heti 2 órában *ipari gyakorlatokat* szervezett. „Ha a városi tanuló mezőgazdaságtant tanul, mert agrár állam vagyunk, joggal elvárhatja tőle a társadalom, hogy iparosvidéken bizonyos fokú manuális ügyessége és helyes érzéke legyen a legáltalánosabb iparágak iránt. . . Nem szakiskolai képzés a cél, hanem a gazdasági és ipari gondolkodásnak, az ipar szempontjai szerint való meglátásnak és közügyes-

ségnek a kifejlesztése . . .” olvashatjuk a vkm.-hoz intézett felterjesztésben. (102.) A kedvező eredmények alapján 1934-ben heti 4—5 órában u. n. műhelygyakorlatokat létesített.

Az ipari irányú fejlődés és az ipari irányú nevelés elmélyítésének kérdése szorosan összefügg a tanonc-kérdéssel. Határozott rendelkezés csak néhány szakmában: fogtechnikus, drogista, borbély kívánja meg a középfokú isk. 4. o.-nak elvégzését. Legutóbb a pincérek követelték, hogy pincértanoncnak csak négy középiskolát végzettet vehessenek fel. (L. Új Nemzedék, 1936. május 9.)

Hogy ez a kérdés milyen fontos, bizonyítja a következő országos statisztika: az önálló iparosok 9·9 %-nak nincs még elemi iskolai végzettsége sem. 79·2 % csak elemi isk.-i végzettséggel rendelkezik. Csak 7·5 % végzett középfokú iskolát — a többi érettségizett.

Frank Zoltán; Szükséges-e a nyolcosztályú polg. isk.? (OPITK.* 1936. márc.)

„Polgári fiúiskoláink ipari irányú munkája sok-sok esztendő meddő kísérletezése után komoly eredményekkel bíztat — állapítja meg a szföv. polgármestere. (L. dr. Szendy Károly: Budapest új, nagy kulturális tényezőjévé lett a polgári iskola“. (OPITK. 1936. ápr.)

Leányiskoláknál az 1862-ben szervezett *kapcsolatos nőipari tanfolyam* 2 évfolyamú *női ipariskolává* bővül. Ipari képesítést nem adott. Ipari irányt képviseltek az u. n. *női kézimunka tanfolyamok* is. Loschdofer János szakf.-ig női ipari tanfolyamokat *nőiipariskolákká* fejlesztí, melynek szakosztályai: I. fehérvarró 2 évf., II. felsőruhavarró 2 évf., III. himző 1 évf. Egyévi szakbavágó gyakorlat után a végbizonyítvány iparigazolvány váltására jogosít. A nőiipariskolák is a p. leányiskolákkal kapcsol-

tosak. Szervezetileg önállóak, de közös igazgatással és közös testülelettel működnek.

Az 1918. évi áll. tanterv bevezeti a kézimunka, egészségtan és *mezőgazdaságtan* tanítását is. Az ipari irányú felsőtagozatot nem sikerült kiépíteni. A törekvések célja most a mezőg. irányú felsőtagozst kiépítése lett. A vidéken megindult kísérletek mintájára a III. ker. Kiskorona-u. polg. fiú isk. kifejlesztette a *felsőmezőgazdasági iskolát*. Ez azonban már 1924-ben levált a p. i.-ról. Ezzel a mezőg. irányú fejlődés a főv.-ban bezárult. Megmaradt a fiúisk. tantervében a *mezőgazdasági és ipari ismeretek* néven felvett tantárgy, mely inkább mezőg. jellegű. A mezőg. ismeretek szakszerű tanításának elkerülhetetlen akadályai vannak. A Mester-u. irányító polg. isk. a fővárosban sem nélkülözhető gazd. ismereteket a műhelygyakorlatok miatt a természetrajzi oktatás keretébe helyezte el. „Az elfogás alakult bennünk ki, hogy a jövőben csak a városszéli iskolákban tartjuk meg a mezőgazdasági jellegét. (dr. Szendy K. id. cikke. OPITK. 1936. ápr.)

A leányisk. gazd. irányú kiépítésében a *kertészeti és háztartási* irány, domborodott ki. 1913-ban Zigány Zoltán tervei alapján 3 évf. *gazd. és kertészeti tanf.* létesült és később *Női Háztartási és Kertészeti Tanfolyam* néven szerepelt. Erre az időre esik a *háztartási* irány felkarolása. 1911-ben létesülnek a *főzőtanfolyamok*. Megszűntetésük után a *háztartástan* keretébe illesztették a háztartási teendők gyakorlását. 1926-ban a belv. polg. leányisk.-val kapcs.-ban a *háztartási továbbképző tanf.* létesült. Minősítő ereje nincs.

* * *

A főv. polg. isk.-k ügyét sem szabad a maguk zárt egységében, az országos viszonyoktól függetlenül látnunk.

*Országos Polgári Iskolai Tanár-egyesületi Közlöny.

Az OPITK. különben újabban sokat ír a polgári iskola jövőjéről. Többféle megoldást ajánlanak az írók, abban azonban valamennyien megegyeznek, h. a fejlesztésnek „magasabb fokozatok” kiépítésébe kell állania. Nem valószínű azonban, hogy a közeljövőben, mint azt igen sokan kívánják, az említett irányzatok 8 osztályú polg. isk. formájában jutnak diadalra. Hóman Bálint vkm. miniszter félreérthetetlenül nyilatkozott a legutóbbi költségvetési beszében. „A polg. isk.-ban nem akarok másodrendű középiskolát látni. Nem óhajtom 8 osztályra emelni, de azt sem óhajtom, hogy egy kishivatalnokképző isk. legyen. Sőt ellenkezőleg, mint a szabadpályákra nevelő kereskedelmi, ipari és mezőgazdasági iskolák alapítványát szolgáló tömegnevelő iskolát kívánom kezelni”. (Nemzeti Ujság 1936. máj. 21.) A fiú polg. isk. fejlődéséből levonható tanulság: Az ipari gécpontokon a polg. isk. ipari irányban fejlődnek majd, vidéken pedig feltétlenül a mezőgazdasági iránynak kell fokozottabban érvényre jutnia *anélkül persze, hogy az iskolai nevelő munka átalakulna merev szakoktatássá.*

W.

A jugoszláv közoktatásügyi minisztérium átszervezése. A jugoszláv minisztertanács az 1936/37. évi pénzügyi törvény felhatalmazása alapján, rendeleteileg újból szabályozta a közoktatásügyi minisztérium ügykörét és szervezetét. Az 1937. március 31-én kelt és életbelépett M. s. 236. sz. rendelet (bár a hivatalos lap megfelelő száma antedatálva csak április végén jelent meg) öt fejezetben és 30 §-ban intézkedik.

Az 1. §. szerint a közoktatásügyi minisztérium hatáskörébe tartozik: az állami közoktatásügyi hatóságok szervezése; az állami közoktatásügyi igazgatás legtöbb vezetése; a legfelsőbb

felügyelet, a közoktatásügyi hatóságok és szervek fölött; a törvényjavaslatok előkészítése, a külön törvényekkel a minisztérium hatáskörébe utalt ügyek. Különösen hatásköre alá tartoznak: a nyilvánosjogú oktatás, kivéve a külön törvényekkel más minisztériumok hatásköre alá utalt alsó- és középfokú szakiskolákat; az irodalmi, művészeti és tudományos társaságok, intézetek és nevelésügyi intézmények, az egyetemek és az egyetemi rangra emelt szakiskolák, a múzeumok, színházak és népkönyvtárak, olvasóköri és népművelési intézmények, az államnyomda ügyigazgatása és felügyelete; a hivatalos lap — Sluzbene Novine — szerkesztése és kiadása; az összes alapítványi ügyek és azok felügyelete; közreműködés a sajtótermékek, a filmtermelés és a rádióműsorok feletti felügyeletben.

A 4. és 5. §. intézkedik az ügybeosztásról. A minisztérium öt ügyosztályra oszlik, mégpedig: I. Általános-ügyosztály, II. Középiskolai ügyosztály, III. Elemi iskolai ügyosztály, IV. Oktatásügyi (Pedagógiai) ügyosztály és V. Népművelési ügyosztály.

Az egyes ügyosztályok ügykörükhöz mérten osztályokra (otsek) tagozódnak.

Jelentős újítása a rendeletnek az ügyosztályi konferenciák és az osztálykonferenciák rendszeresítése. (13., 14. §§). Az ügyosztályok konferenciája hataroz a miniszter által elébe utalt kérdésekben, végleges formába önti a minisztérium törvényjavaslatait és egyéb jogszabály-tervezeteit, kidolgozza a minisztérium költségvetését, javaslatokat tesz a kitüntetésekre és jutalmazásokra, összegyűjti az általános tanterv anyagát és elkészíti annak tervezetét, figyelemmel kíséri a minisztérium működését és esetleges szervezeti változtatásokra vonatkozólag előterjesztéseket tesz. Általában javaslatokat dolgoz ki a minisztérium működése és az általános közoktatásügy keretébe tartozó kérdé-

sekben. A konferencia minden határozatát a miniszter elé kell terjeszteni jóváhagyás végett.

Az osztályok konferenciáján egy-egy ügyosztály osztályfőnökei vesznek részt, szükség szerint egyes referensek bevonásával. Rendes és rendkívüli ülésein fenntartja a kapcsolatot az egyes osztályok között és biztosítja azoknak egyöntetű működését.

Az ismertetett rendelet figyelemre legméltóbb újítása a IV. és V. ügyosztály felállítása, amelyekben összpontosították egyrészt a pedagógiai kérdések tanulmányozását, másrészt a népművelési ügyek intézését, amivel külön ki akarják emelni ennek a két kérdésnek a közoktatásügyben közrejátszó jelentős szerepét és nagy horderejét. Ezek az ügyosztályok nemcsak állandó figyelemmel kísérik a jugoszláv közművelődés állását és elért eredményeit, hanem a legszélesebb körben gyűjtik a külföldi irodalom és a külföldi eredményeknek közleményeit és történelmi adatait. Amellett erkölcsi és anyagi támogatással a közoktatásügyi személyzet egyes tagjait is állandó tudományos és irodalmi munka folytatására ösztönzik.

(A—y).

Külföld. *Német pedagógiai folyóirat* a népiskolák számára három van: 1. „*Die Deutsche Schule*“ az iskolai munkáról és nevelésügyi mozgalmakról összefoglaló cikkeken számol be, amelyeket egy „Életközeli népiskolai tanítás“ c. melléklet egészít ki. 2. „*Die Neue Deutsche Schule*“ eleven közleményeivel és útbaigazításaival közvetlenül szolgálja az iskolai gyakorlatot. 3. „*Die Volksschule*“ a tanítás gyakorlatában a népiesre és a nép ismeretére veti a súlyt és ügyes „Gyermekűjséggel“ szolgál. Így mindhárom folyóirat egymást szerencsésen egészíti ki, állapítja meg a „*Die Erziehung*“ (1937., 190. l.)

kf.

Franciaország: A hadügyminiszter már régebben kívánta, hogy a tanulmányi ifjúság katonai előkészítését tegyék kötelezővé. A minisztertanács immár tervezetet dolgozott ki ennek megvalósítására. E szerint a sportbeli és katonai előkészítés 4 fokozatban történik. A 16—18 évesek az iskolában vagy sportegyesületekben nyernek kiképzést, a 18—20 évesek katonai előkészítése pedig a már erre a célra rendelkezésre álló intézetekben történik. A testnevelésre (sportra) az iskolákban legalább 4 óra fordítandó.

kf.

A laikus iskola Franciaországban most, a Népfront kormánya alatt, újabb erőfeszítéseket tesz eszméinek végleges igazolására.

Marcel Giron a laikus iskola tanítói-nok a vallással és a világnézettel szembeni állásfoglalását így jellemzi: a laikus iskolák tanító szindikátusa felvilágosító harcot folytat annak bebizonyítására, 1) hogy a keresztény vallás semmi újat nem hozott, hanem más vallások konglomerátuma és rezultánsa, 2) hogy a laikus morál nem fér össze a vallásos morállal, 3) hogy minden dogma téves. A laikus iskola hívei nem a vallásos érzés, nem a katolikus vallás ellen harcolnak, hanem a „dogmatikus teológia rendszerét“, melyet a katolikus vallás épített ki, akarják kiirtani s azt a klerikalizmust akarják megsemmisíteni, mely az ember vallásos érzelmeit az egyház hatalmi igényeinek szolgálatába állítja. A szindikátusnak nincs kifogása a hívő tanítók ellen, amíg azok tanítványaik lelkiismereti szabadságát tiszteletben tartják és az erkölcsi nevelésből nem csinálnak lelkigyakorlatokat. Jules Ferry, a francia laikus iskola atyja, nem akart mást, mint a vallásos érzések összeegyeztetését egy nem-konfesszionális nyilvános iskola követelményeivel.

ga.

A szorgalom és erősítése a serdülőben.

A cím leírásakor valami újszerűséggel olvastam e régi és sajátosan pedagógiai kifejezést: *szorgalom*. Hirtelen végig-gondoltam az utóbbi években kezembe került irodalmon. Néhány vaskosabb munkát át is kutattam és alig találtam nyomára egy-két szerényebb helyen. Szinte különös, hogy a szorgalom nem valamelyik olyan súlyosabb természetű pedagógiai fogalmunk, mint például a munka, cselekvés, aktivitás. Ezek korszakot, módszert tudtak életre hívni, holott nincsenek olyan közel a neveléshez, mint a szorgalom. Szorgalmat sürget szülő, nevelő, hivatalfőnök vagy a párját serkentő hitestárs. Az elemi iskolai bizonyítványokban még ma is jutalmazzuk, de már nem igen ismerik gyermekeink a „szorgalom jutalmául” osztogatott kedves, cikornyás cédulákat. Mintha a szorgalom fogalma megkopott és ereje kifogyott volna a nevelés légköréből. Pedig a tanulók szorgalmának hiányáról, a lustaságról elég sok szó esik mostanában. Így önkénytelenül is keresni szeretné az ember ennek a megfogatkozásnak okát.

A *szorgalom elértéktelenedése* nemcsak iskolai jelenség, hanem a mai kor szellemének jellemzője. A hangya szorgalmú tudós, kalmár, hivatalnok és munkás se nem eszményi, se nem gyakorlati mintakép. De nem kívánom ilyen nagy távolságból megközelíteni. Csak arra gondolok, hogy az iskolai nevelés igyekszik az e fajta értékpusztulást megakadályozni. Tőlünk is függ, hogy mennyire törik le utódaink szorgalma.

Az iskolai nevelésben sem *egyedül* a szorgalom állítja első helyre a tanulókat, hanem a *tehetséggel párosult szorgalom*. És ezzel újra olyan érdekes pedagógiai jelenséggel állunk szemben, amelyik a szorgalom mostoha sorsát mutatja. A *tehetség* ma igen közkeletű probléma. Ennek fogalmi tisztázásával, értékelésével, védelmével és kifejlesztésével bőséges irodalom foglalkozik. Ehhez viszonyítva bátran mondhatjuk, hogy a szorgalomnak nincs pártfogója. Pedig nehéz megmondani, hogy a kettő közül melyik értékesebb. Nemcsak a nevelés, hanem általában az emberi élet szempontjából. Idézhetjük a költői mondást: „Genie ist Arbeit” és itt az Arbeit majdnem szorgalommal fordítható.

A *tehetség és szorgalom* komoly összehasonlításáról le kell mondanunk, mert különmemű mennyiségeknek nincs közös mértékük, de a szorgalomnak megemlíthetjük néhány olyan vonását, amely emeli pedagógiai értékét. A *tehetség* inkább adottság, a szorgalom jobban *szerepmény*. A nagy tehetség egyes jelenség, a nagy szorgalom *tömegkövetelmény*. A tehetség kötelez, a szorgalom *megvalósít*. A tehetség érvé-

nyesülést keres, a szorgalom *helytáll.* Tehát a szorgalomhoz jobban hozzátartozik az alakíthatóság, nevelhetőség és általánosság, mint a tehetséghez. Már ennyi is elég annak megállapítására, hogy a szorgalom a mainál nagyobb figyelemre méltó pedagógiai probléma.

Arra is gondolhatunk, hogy a szorgalom amolyan laikus népies kifejezés, amelyet a pedagógiában komoly problémává tenni se nem szükséges, se nem érdemes, vagy csak az erkölcsi nevelés területére tartozik. Mindezeknek, vagy a szorgalom rendszertani helyének bolygatása nélkül egész gyakorlati céllal szeretném vizsgálni: 1. a szorgalom lényegét, megnyilvánulásait és szerepét az iskolai oktatásban. 2. Egy eljárásomat kívánom bemutatni, ahogyan a szorgalmat a serdülőkben erősíteni igyekeztem.

1. Közismert tény, hogy kicsiny és nagy, gyenge és tehetséges diáktól egyaránt megkívánjuk a szorgalmat. A lustaságot nem szoktuk feddő szó, vagy büntetés nélkül hagyni. Legtöbbször a tanulóktól maguktól kívánjuk, hogy szorgalmukat fokozzák, de szívesen eljuttatjuk panaszaikat a szülőkhöz, hogy gyermeküket ők is szorgalomra szoktassák, ha kell, kényszerítsék. Megszokott mondásunk: tehetségéhez mérten mindenkinek el kell végezni kötelességét. A szorgalmas tanulóhoz elismeréssel, bizalommal vagyunk. Fokozottabban segítjük és jövőjének alakulását jó reménnyel várjuk. A szorgalomnak, vagy hiányának kifejezésére elég sok szót is használunk: lusta, hanyag, gondatlan, megbízhatatlan, változó szorgalmú, jóakarátú, törekvő, kitartó, kötelességtudó, buzgó, ernyedetlen, stb.

Mindezen tapasztalati durva megállapítások már mutatják, hogy a *szorgalom a lélek akarati síkjához tartozó sajátosság. Tevékenységben nyilvánul meg.* Tehát több mint valamely célt kitűző akarati elhatározás. Ilyeneket látunk a fogadkozó, mindent belátó és ígérő tanulóknál, akiknél azonban már a cselekvés, a tanulás elmarad. Még a neki-neki lendülő, vagy csak nap-nap utáni biztatásokra dolgozó diákok sem mondjuk szorgalmasnak, bár cselekvés is követi az elhatározásokat. A szorgalomhoz hozzátartozik az *állandóság, kitartás* A mindig vagy hosszabb ideig önként végzett iskolai és otthoni munka fejezik ki a diák szorgalmát. Még ennél többet is találhatunk a szorgalom elemei között. A szorgalmas tanulótól elvárjuk, hogy necsak kitartóan, hanem *alaposan, gondosan* dolgozzék. A felületese babrálgatás, vagy a könyve mellett kitartóan gubbasztó diák nem tartozik a szorgalmasok közé. Sőt a *jóérzés*, a jókedély is hozzátartozik a szorgalom teljességéhez. A kötelességét szívesen, jókedvvel teljesítő tanulók állanak a szorgalmasok elején.

Ilyen gyakorlati szemmel végzett elemzésből kitűnik, hogy a *szorgalom magában foglalja a mélyebb indokokból fakadt és távolabbi célokat látó elhatározottságot, a tevékenységben kifejeződő akarást, a munka állandóságát, jóságát és a kedélyvilág harmóniáját.* A szorgalom tehát a tanuló akaratának hosszabb időre szóló beállítottságát jelenti. Olyan mélyen fekvő lelki erőforrás, amelyik a napról-napra szükségessé váló akarásokat megkönnyíti, esetleg rendszeressé és automatikussá teszi. A számtalan kisebb-nagyobb elhatározásokhoz egy mindig kész átfogóbb

cél-szemponthoz ad. A szorgalom erős biztosítéka annak, hogy az iskolában életre hívott felbuzdulások, elhatározások még otthon is cselekvéssé válnak. Rajta törnek meg a kötelességteljesítést veszélyeztető gátlások és átsegítik a tanulót a kisebb akarati lazulásokon, holtponthoz. A szorgalom biztosítja legjobban a tanuló otthoni életében és a szünetekben az „iskolaközelséget“.

A szorgalomnak leírása és megnyilvánulásainak bemutatása után nyomozhatjuk meglétének *okait*. Sok esetben, nagy mértékben öröklött *adottság*. Jól megismerhetők azok a tevékeny, szorgalmas felnőttek és gyermekek, akik bármilyen körülmények közé kerülve ösztönösen meglatják és megfogják a munkát. Hasznossá, nélkülözhetetlenné tudják magukat tenni, magukkal ragadják a munkára készeket, vagy kiérdemlik a nem akarók és akaráson túl nem jutók gáncsoskodásait. De még ilyen Isten-adta szorgalmat is le tudnak törni külső körülmények és a közismerten lustákat is megerősíthetik kívülről jött hatások.

Egy kis körültekintéssel és lélekismerettel a legtöbb egyénnel meg lehet keresni azt a mélyenfekvő, de *közvetlen okot*, amely a szorgalom mögött áll, azt táplálja, ébren tartja. A szorgalom legnagyobb és legnemesebb hősei a misztikusok közé tartoznak. Isten közelsége, a kegyelem, a szentség megközelítésének vágya erősíti őket. Törhetetlen szorgalmat fűthet más eszmények utáni lelkesültség, alázatos hivatásérzet, megélhetési gond, alantas önzés. A tanulók szorgalmát is elsősorban az *értékek látása és megközelítése* indítja. Természetesen, nem az abszolút értékek tudata, hanem kisebb tartalmú és életükhöz közelebb álló *gyakorlati értékek*: jó bizonyítvány, tudás, szülők gondjának csökkentése, panaszok és bajok elkerülése, osztálytársaink legyőzése, kilátásba helyezett jutalmak, stb. A tanulókban elsősorban az érzelmekhez közelálló és anyagi természetű értékek erős ösztönzők.

Szűkebb terjedelemben és kisebb hatástávolságban áll a diák szorgalma mögött az *érdeklődés*. Gyakorlatilag is az érdeklődés felkeltése egyik legbiztosabb hatású tényező a cselekvés és tanulás megindítására. Állandó érdeklődésből. állandó törekvés, szorgalom fakadhat. Talán vitatható is, hogy miért került az érdeklődés második helyre. Az egyént az érdeklődés rendszeren egy irányba, szűkebb körbe tereli. Ha például a jó bizonyítvány megszerzése, vagy a bicikli indítja a tanulót, akkor a szorgalom az összes kötelességekre kiterjed, míg az érdeklődés megmaradhat annál a tárgynál, vagy annak azon részénél, amelynél és amikor az érdeklődést sikerül felkelteni. Az érdeklődés különben maga is az értékekre támaszkodik. Az érdeklődés valamely érték, érdek, hasznosság felismerésével indul meg. Tehát szigorúbb elemzéssel visszavezethető szempontunkból az értékek körébe. Gyakorlatilag azonban kár volna ezt megtenni, mert ha a tanításunkban sikerül az érdeklődést felkelteni, akkor a már más forrásokból táplálkozó szorgalmat hatásosan fokozzuk. Nem ritka eset, hogy a tanuló valamely tárgy iránti érdeklődéséből fakadt szorgalom lesz minden tárgyra kiterjedően általános.

Értékes és hosszantartó szorgalmat okozhatnak a tanuló *környezetéből jövő hatások*. Az iskola, osztály szelleme, becsülete, egy jó barát

figyelme, segítsége, a család életrendje, gondoskodása, valamely ideálul választott személy akaratlan hatása nemcsak alkalmi akaratú aktusokat, hanem szorgalmat indíthatnak meg és tarthatnak élénkségben.

Külön említhetjük meg a szorgalmat *gyengítő akadályokat*, gátlásokat. Ide tartoznak mindazon jelenségek, amelyek a tanuló testi-lelki energiáját csökkentik, értékelését, érdeklődését nem kívánt irányba terelik, munkáját zavarják, nehezítik. Az anyagi szegénységtől a szellemi konkolyhintésig számtalan eset volna felsorolható. Ide kell számítanunk a *túlterhelésig* menő követelményeket is. A túlkövetelés erkölcsileg felment, erőszakolása akaratot ront, szorgalmat letör.

Ennyi már elegendő ahhoz, hogy valamely tanuló szorgalmának megismeréséhez lássunk egy kis *minőségi és mennyiségi skálát*. Más annak a tanulónak szorgalma, akit a családi élet rendje, vagy a szülők szigora tart a könyvnél, mint akit az édesanya iránti szeretet ösztönöz. A jó bizonyítványért dolgozó, a legyőzetést, feddést viselni nem tudó, vagy valamely tárgy iránti érdeklődésből tanulók szorgalma sajátosan különböző. Nem igen lehet, de nem is szükséges olyan normákat felállítani, amelyekkel a különböző szorgalmakat összehasonlítani, vagy megmérni lehetne. Annál hasznosabb lehet a szorgalom minőségét és mennyiségét meghatározó tényezőket kutatni, hogy azt erősíthessük, fejleszthessük, esetleg megindíthassuk. Így, ha csak külső körülmények éltetik a szorgalmat, akkor az bizonytalan életű, de lehet igen jó szoktató.

A szorgalom okainak ismerete egyúttal magától mutatja az erősítés, *fejlesztés eszközeit*. A tanuló testi-lelki adottsága igazít el bennünket olyankor, ha valamely általános, vagy meg nem indítható szorgalmi hiányt, lustaságot tapasztalunk. A vérmérséklet (temperamentum) ismerete, hirtelen meginduló erős növény, lappangó kóros állapot sokszor megmutatják az igazi okot és tennivalót. Gyakran veszti a tanuló kitar-tásának célját, értékét és egy kis megerősítő beszélgetéssel újra fel lehet villantani azt az értéket, távolabbi célt, amelyik felszabadítja lankadásából. A tanuló külső körülményeinek megváltoztatása, az életrend megbeszélése, a szorgalom hiányának és okainak tudatosítása, egy kis beígért és megtartott figyelés sokszor segít.

Hosszadalmas volna felsorolni azokat a fejlesztő eszközöket, amelyeket a felsorolt okok körül lehetne csoportosítani. Mindezek vagy *védik* a meg évvő szorgalmat (túlterhelés elkerülése, barátok eltávolítása, testi és szellemi higiénikus gondoskodások . . .), vagy *erősítik* (példáadás, szoktatás, jutalmazás, büntetés . . .).

2. A tanulók szorgalmának gondozása különösen indokolt és sok figyelmet kíván a *serdülő korban*. A serdülést jellemző hirtelen változások, testi-lelki nekilendülések mindegyike alkalmas arra, hogy a tanuló szorgalmát megváltoztassa, csökkentse, esetleg letörje. De e változások annyira egyéniek lehetnek, hogy általános beavatkozással gyakorlatilag nehéz a szorgalmat tartani, erősíteni. A szülők tehetnek ilyenkor legtöbbet, ha résen vannak és idejében meglátják a szorgalom változását és annak igazi okát. Ehhez azonban igen jó gyermekismeret szükséges. A gyakorlati nehézségeket erősen tapasztaltam egyik *középfiskolás negye-*

dik osztályomban, ahol sok volt az intelligens és hirtelen erős fejlődésnek indult tanuló. Nem győztem az egyéni változásokat szemmel tartani, a szorgalmi letörések okát megállapítani és ezeken segíteni. Ilyen gondok között kíséreltem meg *tömegkezeléssel* is erősíteni tanítványaim munkakedvét.

Az osztály hozzá volt szokva, hogy leveles ládámon keresztül hozzámjuttatták ügyes-bajos kérdéseiket és többször beszélünk meg az osztályban közös érdekű gondolatokat. Így nem lepődtek meg, amikor egy kis bevezetéssel arra kértem őket, hogy írják meg névtelenül: *mi tőri le a diák szorgalmát és mivel lehetne segíteni?* Együttal megígértem, hogy a hozzászólásokat összefoglalom és megbeszéljük.

A beérkezett válaszok alapján a szorgalom letörőit, pontosabban a tanulás akadályait, három csoportba tudtam szedni. a.) A tanulók *önmagukban keresik a baj okát*: akarathiány, ambícióhiány, kedvetlenség, unatkozás, fáradtság, tetszélgs (hiúság). Érdekes talán egy-két idézetel is bemutatni, hogyan fejezték ki magukat: „... egyáltalán nincs kedvem tanulni (úgyszólván szellemileg fáradt vagyok) ... Újra elkezdem, újra abba hagyom. Aznap egyáltalán nem megy a tanulás.“ „Egyszerűen nem kell a tanulás. (Pedig szeretek tudni.) Ekkor még csak nem is tudom megerőltetni magam ...“ „Nagyon sokan azért nem tudnak tanulni, mert nincs ambíciójuk. Viszont ez nem volna baj, ha volna akaraterejük ...“ „Sőt, ha nem tud mit csinálni, inkább unatkozik, mint tanul. Ugyanis vannak fiúk, akiket a tanulás jobban untat, mint maga az unatkozás“ ... „mindig magával törődik és mindig arra gondol, hogy ő másnak tetszen.“

b.) *Iskolai nehézségeket* sorolnak fel: nem érdekes a tantárgy (lecke), unalmas, nehéz, sok, sok időt vesz el a játékdélután. Így írják: „Ezt a részt, bárhogy is akarom, nem tudom megtanulni, unalmas, nehéz“. „... nehezebben tudom megtanulni, mert csak akkor gondolok rá, amikor tanulok.“

c.) Legtöbb okot a *mással foglalkozásban* látnak: futbal, sport, verseny nézése, olvasás (iltott regény), rádió, mozi, színház, játék (gombfotbal, bélyeggyűjtés, sakk, kártya). Még a lányok is szóba kerülnek: „... csak azok a copfosok ne volnának.“ „... felső osztályban a leány is lehet oka a hanyagságnak.“ Egyébként: „A diák agya valami mással foglalkozik ... izgatja, hogy nézhet meg egy meccset, mozi-, vagy színdarabot.“ „A tiltott regények olvasása, amitől a tanuló kedvet kap a főszemély harci, vagy vitézi cselekményeit utánozni.“ „... a futbal műsor előzetes és u ólagos megbeszélése ...“

Javasoltak *segítő megoldásokat* is: szülők ismerjék a délutáni elfoglaltságokat, a tantárgy megkedveltetése, a tantárgyhoz közelláló dolgok olvasása, saját maguknak parancsolni, tanári felügyelet melletti közös tanulás, nyugodt tanulóhely odahaza. Így: „... talán, ha kérdések alakjában tanulnánk, vagy mindig lenne egy-egy probléma, amit meg kelljen oldani, talán könnyebb lenne“. „Próbálja meg a diák, hogy saját magának parancsoljon és addig ne menjen el hazulról, amíg nem tudja a leckét.“

Ezek alapján megbeszélést is tartottunk. Igen élénken vettek részt és tovább színezték a nehézségeket addig, míg az önnevelés, önuralom, kötelességteljesítés és akaraterősítés kérdéseihez nem jutottunk. De annyira meg volt szántva a talaj, hogy átvehettem a szót és elhinthettem néhány erősítő, figyelmeztető és praktikus is használható gondolatot, utasítást.

Természetes, nehéz megállapítani, hogy az ilyen nevelő buzgólkodásnak van-e elegendő haszna. Sok minden tiltakozik az ellen, hogy ezt az eljárást elterjesztésre ajánljam, csupán azt kívántam bemutatni, hogy a szorgalom nevelése a legkényesebb fejlődési szakaszban is *szükséges és lehetséges*. A magam számára azt láttam eredménynek, hogy a tanulóknak tudatosítani törekedtem a szorgalom akadályainak elháríthatóságát, az önnevelés szükségét. Ezzel is igyekeztem tanítványaimat a serdülés idejében magam körül tartani. Egyébként igen alkalmasnak bizonyult a tanulók aktuális problémáinak megismerésére. Egyúttal kísérletnek tekintettem a gyermektanulmányozás teszt és klinikai módszereinek együttes alkalmazására.

Befejezésül megemlítünk néhány gondolatot arról, hogy az *újabb didaktikai törekvések milyen viszonyban vannak a szorgalommal*. Minden iskolai oktatás csak úgy eredményes, ha a tanulók szorgalmasak. A mai öntevékenységet és nagyobb aktivitást sürgető és a gyermek egyéniségéhez közelebb álló oktatás lényegében a tanulóknak nagyobb szabadságot ad és több önállóságot kíván. Tehát több és intenzívebb akaratú aktusra ad alkalmat. A régi iskola jobban megszabta a tanuló tenni-valóit. Legtöbbször nem volt más lehetőség, mint a jól előírt kötelességet elvégezni, vagy nem. Az iskolában pedig arra kellett a tanulóknak törekednie, hogy kitárja lelkét a tanár által előadottak befogadására. A mai oktatás arra is törekszik, hogy a tanuló ne csak döntsön a cselekvés mellett hanem azt is keresse, hogy miként fogja a munkát elvégezni. Ez nemcsak mélyebb és szélesebbkörű értelmi tevékenységet jelent, hanem az akaratot, a munkakedvet indító (motiváló) tényezők is szaporodnak.

Ha elfogadjuk azt a szabályt, hogy a gyakorlás erősíti az akaratot, akkor az új iskola az akarat nevelése szempontjából haladást jelent. De szorgalom csak úgy lesz belőle, ha tudatosan törekszünk a tantárgyanként és tanóránként megindított törekvéseket átfogóbb és távolabbi célokkal összefogni. A munkáltatással kapcsolatban sokszor emlegetett „lázás” cselekvési vágyat így sikerül egy szolidabb és kitartóbb szorgalommal fejleszteni.

Masszi Ferenc.

Csodagyermek.

Második, utolsó közlemény.

4.) *A családi élet válsága.* Pár évvel ezelőtt Bernát István egyetemi tanár interpellált a képviselőházban a veszedelmes arányokban történő elválások miatt. Adatai közül legbeszédesebb azon állítása, hogy 1895 előtt évi 250 válás volt és 1923-ban csonkahazánkban 6600 válást mondtak ki a bíróságok, vagyis 26-szor nagyobb ma a válások száma, mint Nagymagyarországon volt a polgári házasság behozatala előtt. Az interpelláló képviselő felemlíti még, hogy egy elvált nő volt férjének adta feleségül első házasságából származó leányát. Nagyon találó az elválások fáradhatatlan ostromozójának, Tóth Tihamérnak azon megállapítása, hogy: „Az emberek azért házasodnak, hogy elválhassanak s azért válnak el, hogy házasodhassanak.” Valóban manapság az álláshalmazások mellett legfeltűnőbbek a váláshalmazások. A családi élet válsága a csodagyermek nagy számát is hatalmasan növeli még tovább. A házasságban csalódott anya igen sokszor megoldhatatlannak vélt családi problémái elől gyermekéhez menekül és senki más nem is létezik már számára, csak a gyermek. Az életben csalódott reménységét, becsvágyát gyermekére szabdítja rá, tőle várja kettétört életének a megjavítását. A házassági hajótörött anya gyakran valami rendkívüli kiválóságot igyekszik gyermekében fellelni, óriási tetteket vár tőle, azért állandóan dicséri, biztatja, tömjénezi és folytonos gyakorlásra ösztönzi. A gyermek a túlbecsülést, és a dicsérgetéseket jó néven szokta venni, önbizalmát is emeli ez az állapot, szívesen belemegy az erőszakolt játékba, gyakorol szorgalmasan, mert anya minden biztatása, tapsolása és dicsérete egy-egy cepp fel-tünnivágyásának tüzére. Rendes körülmények között talán derék ember válnék belőle, de mivel folyton zseniális tetteket vár tőle lelki egyensúlyát veszítette édesanyja s mivel az elvárt eredmény meghaladja teljesítő képességét, elveszti kedvét, elcsügged, ideges letörés következik be s boldog, megelégedett ember nem lesz belőle soha.

Az ideillő példát a M. Kir. Gyermeklélektani Intézet gyakorlatából veszem. Egy 13 éves III. realista fiúról a következőket mondja el az anyja: Egyetlen gyermek, a szülők különváltan élnek, az anya neveli a fiút. Az anya gyermekével a nagyszülőknél él. A fiú környezetében 5 felnőtt van az anyán kívül, nagypapa, nagymama, nagybácsi és nagynéni. A fiú csodagyermeknek számított a családban, úgy is kezelték, mint ahogy a csodagyermeket kezelni szokták, a már többször is ismertetett módon. Már arról is tárgyalt a családi nagytanács, hogy a gyermeket 4 éves korában mint számológépművészt szerepeltessék a nagy nyilvánosság előtt, mert az anya szerint az egyszeregyet kiválóan tudta. Ez évben félévkor számtanból megbukott a család számológépművésze. De nem ez a legfőbb ok, amiért a gyermeket hozzánk hozták, hanem inkább a viselkedés, amelyet a fiú az iskolában tanúsít. Magaviseletből hármast kapott s már el akarják tanácsolni onnét, mert nincs benne semmi tekintélytisztelet, folyton csak szerepelni vágyik, minden lében kanál, minden

fegyelmezetlenségben ő a főkolompos. Ime így fest egy csodagyerek 13 éves korában.

Nagyon helytelenül járnak el azok a házasságukban és reményekben keservesen csalódott szülők, akik csupán a gyermeket, a gyermek folytonos nevelését tekintik életük egyetlen céljának s nem hagyják a gyermeket nevelődni, nem hagyják meg a gyermeket gyermeknek, hanem ugrásszerűen akarják siettetni a gyermek fejlődését. A koraérett gyermek nem rokonszenves, mert nem gondolkodik gyermeki módon, hanem a felnőttek szokásait, kifejezéseit és gondolkodásmódját sajátítja el, kivetkőzik gyermeki mivoltából s mert könnyen símul a felnőttek lelki világához, azért nem szereti a játékot, sohasem vidám, hanem gondokkal terhelt bús kis öreg. Olyan idegenszerűség, blázirtság és cinikusság áramlik egyéniségéből, hogy szánalmassá, sőt ellenszenvessé válik. Ha a gyermeknek a nevelésnél többet adnak, mint amennyit adni kellene, akkor tulajdonképpen megrabolják a szülők gyermeküket, elrabolják tőle a játékos, derűs, boldog gyermekkort. Erre vonatkozólag is szolgálhatok alkalmas példával intézetünk gyakorlataiból: Egy 12 éves I. polgárista leánykát hoztak hozzánk azzal a panasszal, hogy a gyermek túlkomoly és túlokos, az osztálytársnői mind nagy ellenszenvvel viseltetnek iránta, folyton irigykednek rá, megrágalmazták, igyekeznek őt minden bajba belekeverní s örökké árulkodnak rá. A legjobb tanuló az osztályban, ő az osztály csillaga, minden tanárnő nagyon szereti, a többiek elé példaként állítják, sok nyilvános dicséretet kap. Az osztályban rendszerint ő a vigyázó s egyéb bizalmi állásokkal is meg szokták tisztelni őt. Mivel túlkomoly, vasfegyelmet tart a szünetekben, ezért alkalomadtán a szomszéd osztályok tanárnői is kölcsön szokták kérni néha, ha erélyes vigyázóra van szükségük. Egyházi összejöveteleken mélyen szántó, vallásos tartalmú költeményeket szokott szavalni a nyilvánosság előtt kifejezett drámai tehetséggel. Kérdéseinkre az anya elmondta, hogy nagyon gondosan nevelte, mindig mellette volt, leste a megébredését s már pólyás korában taníttatta, oktatta. Már fél éves korában gagyogni kezdett, pár hét múlva utánmondott könnyebb kiejtésű szavakat. Annyit foglalkozott vele, hogy egy éves korára nemcsak hogy tisztán beszélt, hanem rőfszámra mondta a hosszú verseket. Ekkor egy orvos leintette az anyát s megtiltotta, hogy továbbra is oktatgassa a gyermeket. Az anya megfogadta és meg is tartotta a tanácsot s csupán annyit tett, hogy a kérdéseire felelgetett. Olyan tömegesen ontotta kérdéseit, hogy alig győzte a feleletet. Négy éves korában a villamoson tanult meg olvasni olyanformán, hogy egész utazás alatt folyton a cégtáblák betűit kérdeztette. Irni is magától tanult meg 4 éves korában, az újság betűit másolgatta nagy titokban.

Ez a példa világosan igazolja, hogy mennyire ellenszenves a koraérett, koravén, túlokos csodagyerek. Lám, maguk az osztálytársai közösitik ki maguk közül, mert nem szenvedhetik, mert érzik, hogy nem közéjük való, megelőzte őket, megelőzte saját korát is. Ő maga sem érzi magát 12 éves lánykának, ezért nem is tudja magát átadni a gyermekkor örömeinek. Az iskola is hibás, nem szabad ennyire túlfűteni benne a szereplési lázt, nem szabad folyton dicsérgetni, vigyázónak

megtenni, bizalmi állásokba helyezni, hanem inkább vissza kell szorítani az ilyen gyermeket oda, ahova való, a gyermekpajtások és játékok közé. Épp így nem való a nyilvános szerepeltetése, komoly versek szavaltatása olyan egyházi összejöveteleken, ahol csak felnőttek vannak jelen. Szerepeljen a pajtások között, oda való, nem a felnőttek közé. Ne kívánjanak a szülők túlokos gyermeket, főként ne neveljenek koraérett gyermeket, elégedjenek meg a természetes úton kifejlődött tehetséggel. Az ilyen gyermeknek van igazi boldog gyermekkora, ami a szülőket is boldogítani fogja.

5.) *A szülők tájékozatlan elfogultsága.* A csodagyerekek feleslegesen nagy számát a szülők elfogultsága és a gyermeklélektanban való tájékozatlansága is nagyban elősegíti. Ugyanis, amikor a szülő elfogultságában gyermeke képességeit túlbecsüli, nemcsak szülői elfogultsága teszi megbízhatatlanná gyermekén eszközölt megfigyeléseit, hanem főként a kellő gyermeklélektani ismereteinek hiánya. A felnőtt szemével nézi s felnőtthöz hasonlítja a gyermekét, mert ismereteinek hiányossága révén úgy gondolja, hogy a gyermek is felnőtt, s képességeit a felnőttek képességeivel méri össze. Pedig ez téves felfogás! Ha jól megfigyeljük a gyermek testének külső arányait, már akkor is szembetűnő különbségeket találhatunk a felnőtt testének arányaihoz viszonyítottan; ezek az aránybeli különbségek azonban a gyermek testi fejlődésének előrehaladtával mindinkább kisebbek lesznek s az ifjúkorban rövidesen teljesen el is tűnnek. Épp ily aránytalanság áll fenn a gyermek fejlődő lelki képességei és a felnőtt képességei között. A gyermek életében vannak olyan korok, amikor egyik vagy másik képesség feltűnően fejlett s még az elfogulatlan — de a gyermeklélektanban járatlan — szemlélőben is bámulatot kelt. Ha felnőttél láthatunk ily egyoldalú tehetséget, akkor jogosan mondhatjuk őt tehetségesnek, de a gyermekről nem állíthatunk rögtön ilyet, mert a gyermek képességei nem fejlődnek egyszerre és egyöntetűen, hanem a fejlődés egyik szakában az egyik képesség mutat lendületes fejlődést, a másikban esetleg egy másik. Néha szinte ugrás-szerűen tör elő, máskor megint megáll a fejlődésben. Tehát egyenetlen a gyermek lelki fejlődése, de a képességek hirtelen előretörése nem minden esetben élesen feltűnő. Mikor a gyermek már felserdült, mikor testének arányai kezdenek megegyezni a felnőtt testi arányaival, akkorra a lelki képességek is legtöbb esetben kiegyenlítődnek és harmónikussá válnak. Tehát minél jobban megközelíti a csodagyerek a felnőttkort, annál kevesebb csodálnivaló akad rajta. Épen ezért veszedelmes az egyenlőtlenül fejlődő gyermeket egy-egy feltűnőbben előretörő képessége miatt csodagyereknek kikiáltani, mert a sokat csodált csodagyerek nem tud később beletörődni a hétköznapi élet szürkeségébe. Mindig többnek szeretne látszani, mint ami, azért folytonos csalódás éri, ami lelkileg néha egészen letöri és elcsüggeszti. Nem szabad tehát a fejlődő gyermek képességeit sohasem túlbecsülni. Dr. H. Lunke német orvospszichológus kimutatta, hogy csak a pubertás után lehet a tehetséget megállapítani, mert a serdülés sokszor olyan nagy változást okoz az egyén szervezetében, hogy rányomja bélyegét a serdülő bontakozó szellemi életére is. Igen gyakori az olyan eset is, amikor az ifjú egész szellemi

élete megváltozik a serdülés ideje alatt, az egyiknél kedvezően, a másiknál hátrányosan.

A szülők elfogultsága valósággal legendás és igen nagy fogékony-ságot árul el gyermekeik képességeinek hamis és túlzott megítélésére. Alkalmás példával szolgál erre Ernest Blum francia színműíró vissza-emlékezéseiben, amidőn a következő esetet írja le: „Egyszer egy hét esztendő fiúcskát hozott hozzám az apja, akit így mutatott be: Ime uram a fiam, az ön kollégája! Nem mondok többet róla, épen azért, mert az én fiam. De ime itt van a munkája, egy színdarab. Én nem mondok többet, mert hiszen az én fiam írta, de becsületszavamra mondom, hogy ő írta, ő maga, minden idegen segítség nélkül. A szerencsére kurta kis színdarab szóról-szóra a következő:

Jules: Isten hozott kedves lányom, Rozalie, hogy vagy?

Rosalie: Köszönöm atyám, jól vagyok; hát te hogy vagy?

Jules: Köszönöm Rosalie, jól vagyok. De nini a kertész! Isten hozta kertész úr, hogy van?

Kertész: Köszönöm uram, jól vagyok. Ezt önnek hoztam.

Jules: Ön nekem hozta ezt a csokrot, kertész? Köszönöm kertész úr; mit kíván érte?

Kertész: Adjon uram, amit akar.

Jules: Helyes kertész úr, akkor tehát önnek adom a leányom kezét. A függöny legördül.“

Ernest Blum így folytatja: „E hatalmas kis drámához nem szóltam semmit, csak hosszasan, melegen megszorítottam a boldog apa kezét, aki egyre ezt ismételte: Esküszöm uram, ő maga írta, ő maga, egyedül.“

Egy közelebbi példával is szolgálhatok intézetünk gyakorlatából: Egy hat év körüli gyermeket azzal a panasszal hoztak hozzánk, hogy még mindig nem beszél. Rögtön a gyermek szellemi mécsese után kezdtem érdeklődni s pár kérdés után kitűnt, hogy az még csak nem is pislog, mert a szót nem érti meg, a legegyszerűbb parancsot sem tudja teljesíteni, a lakás bútorkatát és használati tárgyait nem ismeri fel, nem tudja megmutatni hol van a lámpa, az asztal, ha éhes, éles sírással ad arról hírt. Szóval egy kis idiótával, egy hülyenémával volt dolgom. A felvétel alatt is állandóan bömbölt és kapálózott, az apa pedig egyre azt hajtogatta, ugy-e milyen okos, tessék nézni milyen okos. Kérdeztem, talán nagyon éhes, hogy ily erősen sír? Dehogy, kérem, feleli az apa, nagyon okos fiú ez, azért ordít, mert az úr fehér köpenyben van; egyszer kórházba vittem s azóta mindig sír, ha fehér köpenyes embert lát, ez is mutatja, hogy különben milyen okos ez a gyermek.

A szülői elfogultság e két hőse és martirja apa volt, ezek után szükségtelennek tartom külön bemutatni a közmondásos édesanyai elfogultságot.

A szülők érzék be azzal az örömmel, amit egy gyors észjárású, ügyes, okos gyermek okoz nekik s ne keressenek rögtön lángész a gyermekben. A szülő, még ha pedagógiaileg képzett is, nem tudja saját gyermekét tárgyilagosan megítélni, mert szubjektív érzései ebben lépten-

nyomon akadályozzák. Innen van az, hogy a gyermek képességeinek megítélésénél legtöbbször nincsen egy véleményen a szülő az iskolával. Tényleg, sokszor még maga a pedagógus is téved, amikor az élelmesebb, gyorsabb észjárású gyermeket előbbrehelyezi és jobban értékeli az érdemjegyek kiszabásánál, mint a lassúbb gondolkodású tanulóját. Ugyanis az élelmesről gyakran az derül ki, hogy csak a szereplési láz hajtja s gondolkodása felületes, míg a lassúbb észjárású gyermek alaposabban gondolkodik s az életben ez válik igazi értékke. Vannak a gyermeklélektannak kitűnő és sokszorosan kipróbált módszerei, amelyekkel megközelítő pontossággal meg lehet mérni a gyermek szellemi képességeit. A M. Kir. Gyermeklélektani Intézet ezen feladatának is kiálón megfelel.

6.) *A gazdasági válság.* A háború utáni gazdasági válság, a gond, hogy mi lesz velünk holnap, sokkal jobban deprimálja az emberiséget, mint a háborús nyomorúság. A világháború nem tette úgy tönkre az emberiség lelki életét, mint a mai helyzet, mert mindenki ott élt a remény, hogy egyszer mégis csak vége lesz a háború okozta borzalmaknak és nyomorúságnak. Ma azonban senki sem tud abban reménykedni, hogy a már évtizedek óta tartó gazdasági válságnak rövidesen vége, főként jó vége lesz. Gyermeklélektani szempontból is végtelenül káros korunk gazdasági válsága, mert még az anyagilag függetleneket, tehát még azokat is megűli a családi gond, akiknek pillanatnyilag jól megy a dolguk, a miatt a nagy kérdőjel miatt, ugyan mi lesz a gyermekkel? Hol lehetne őt elhelyezni? A középiskolákban, egyetemeken nagy a szelekció. Mi lesz belőle, ha gyengén tanul? Innen van az, hogy a gazdasági válság is csak még jobban növeli a nemkívánatos csodagyerekek számát. A gyermek jövője miatt töprengő szülők nagyon hajlamosak arra, hogy a gyermeket már akkor kezdjék el oktatgatni, amikor a gyermeknek még pajtásai és játékaik között, a mese- és tündérországból van az igazi helye. A gondokkal küzdő szülő manapság már nem éri be azzal, hogy okos gyermeke van, hanem ő maga is alaposan kiveszi a részét a mesterséges okosításból. Pedig az oktatás a kis gyermek életében nagyon is kétélű fegyver. Elégedjék meg a szülő annyival, hogyha gyermeke kérdez valamit, kérdésére adjon olyan felvilágosítást, mely érdeklődését teljesen kielégíti, de azon túl ne oktatgassa. A gyermek úgyis minden kérdésével okosodik s a gyermek kérdései mutatják meg legjobban, hogy milyen értelmi fokon áll. Ne sietesség a szülők a gyermek szellemi fejlődését, mert mindennek eljön a maga ideje.

Elrettentő örök példaként álljon itt a következő eset: A XVIII. szd. első felében Lübeckben született az a világszenzációnak számító csodagyerek, akit Heineken Keresztély Henriknek hívtak. Véletlen műve volt, hogy képességei szinte transzcendens fényben ragyogtak fel. Heinekenék házában lakott egy pipázgató nemes úr, egy bizonyos Schöneich nevezetű lézengő ritter, akinek semmi dolga sem volt a világon. Unalmában el-el játszadozott a kis csecsemővel. Egyik alkalommal észrevette, hogy a gyermek figyelni beszélő ajkai mozgását. Erre ő tudatosan ismételtetett előtte olyan könnyen kiejthető szavakat, amelyeket az ajkak mozdulatai-

ról könnyen le lehet olvasni. A tízhónapos csecsemő meglepő hűséggel utánamondott mindent. A család mindig ráérő barátja most már egész napját a kicsi oktatgatására szentelte, aminek elképesztően bámulatos eredménye lett. Ugyanis két hónap múltán, azaz egyéves korában nemcsak a folyékony beszédet tanulta meg, hanem el tudta mondani az ószövetség öt első könyvének összes történeteit. További két hónap múlva a gyermek kívülről tudta már az egész ószövetséget. Még két hónap múlva már az újszövetség történeteit is tudta. Miután a kis Heineken és a nemes úr a bibliát potom hat hónap alatt teljesen elintézték, a világtörténelem felé fordították érdeklődésüket, ugyancsak bámulatos eredménnyel. Két és fél éves korban teljesen járatos volt az egyiptomi, asszír, perzsa, görög és római birodalmak történetében. E mellett a földrajzi tudományokat sem hanyagolta el s a kis Henrik a térképen nemcsak a városokat és folyókat kereste ki, meg tudta mutatni mindegyik országot, sőt területeik nagyságát is pontosan megmondta. Táplálékot mindeztideig csak dadájától fogadott el, anyatejen kívül más étel nem érdekelt, csakis szellemi táplálékon járt az esze. Ha valamilyen étellel megkínálták, nem nyult hozzá, ellenben az iránt érdeklődött, hogy mi az, hol terem, hogyan készül? És így tovább. Három éves korában már több nyelven beszélt s legkedvesebb olvasmánya a latin szótár volt. Olvasni természetesen igen korán megtanult, írni csupán azért nem tudott, mert gyöngye kis ujjai nem bírták vezetni a sercegő lúdtollat. Átvette a hittant, az egyháztörténetet s kétszáz zsoltárt tudott szóról-szóra. Anatómiai tanulmányokat is folytatott. Mindezek tetejébe megtanult franciául is, de a számolás terén is csodagyereknek számított. A csodagyerek híre túlsapott Németország határain is s tudományos folyóiratok foglalkoztak vele. A kíváncsi érdeklődők seregétől keltek vándorútra dús ajánlékokkal megrakodva, hogy láthassák őt. Alig mult három éves, amikor a dán királyi udvarhoz hívták meg. Hajón utaztak oda nemes tanítójával, anyjával és dadájával. A viharos tengeren tengeri beteg lett az egész társaság s a kis Henrich bibliai idézetekkel vigasztalhatta az elkökadt felnőtteket. A királyi udvarnál két óra hosszat tartott a kis Heineken csodálatot keltő vizsgáztatása. Közben megéhezett a kicsi és maga hívta be dadáját, aki annak rendje és módja szerint ölébe vette és megszoptatta a fényes királyi előkelőségek jelenlétében. Az egyik hercegnő a vizsga után ebédre hívta meg a kis tudóst, maga mellé ültette s elsőnek őt kínálta meg, de a kis gavallér így hárította el a kínálást: „Alázatosan köszönöm királyi felségednek, de én még nem eszem.” Csakis folyékony étellel élt, rágni nem akart, a római jogon azonban keresztülragta magát már négy éves korára, mégpedig latin nyelven.

A lelkiismeretlen szülőket elkápráztatta a világhír, a sok-sok ajánlék, de a gyöngye kis test nem sokáig bírta már a felfokozott szellemi munkát. Négy éves és négy hónapos korában itt hagyta a kicsi tudós nagy tudományát. Amikor betegágyában szomjúság gyötörte és italt kért, láztól szikkadt ajkairól utolsó mondásként ez hangzott el: „Ez a tea olyan jól esett, mint Darius Codomannos királynak az üdítő forrásvíz, melyet Polystra nyújtott neki Bessus halálos dőfése után.”

A korai bimbó korán fagyott el; a féktelen munka láza kiszik-

kasztotta testében az élet nedveit. Nem szabad tehát az istenadta tehetséget serdületlen korban felfokozott fejlesztés alá fogni, mert legtöbbször nagyon megbosszulja magát. A tehetség magától is utat tör magának, azért hagyjuk csak meg a gyermeknek gyermeknek s ne erőltessük s ne siettessük fejlődését. Canovának cukrászinas korában is kibontakozott szobrászi zseniálítása, mert olyan tökéletes oroszlánt formált ki vajtömbből, hogy azonnal magára vonta egy velencei szenátor figyelmét és pártfogását. A mi Munkácsy Mihályunk is tulipános ládák festése közben csillogtatta meg alkotózsenijét s az asztalos inasból világhírű festőművész lett. A lángész, a zseni utat tör magának, nem lehet azt véka alá rejtteni. Azonban a feltűnő tehetséget a gyermekkorban csak mértékkel és hozzáértéssel szabad fejleszteni, mert különben a lángeszű gyermek saját magát égeti el.

Befejezés. A csodagyerekek problémája sokkal súlyosabb, sokkal nagyobb jelentőségű, mint azt sokan gondolják. A töménytelen sok csodagyerek megmosolygása és lesajnálása nem megoldás; ezen a nemzeti csapáson a szülők szakszerű felvilágosításával s a legszélesebb propagandával kell segíteni. A M. Kir. Gyermeklélektani Intézetnél folytatott ötéves gyakorlatomban sok ezer szülő nevelési metódusába volt alkalmam betekinteni, gyakorlatból tudom, hogy mily hatalmas arányokban terjedő veszedelmes nevelésügyi fertőzőbetegségről van szó. Hála a jó Istennek, amikor elmondhatjuk, hogy a csodagyerek mesterséges és tömeges kitenyésztése nem magyar betegség. Ez a kóros nyavalya azoknál a köröknél ütötte fel a fejét, ahol túltengésben van az önzés, a mohó meggazdagodási vágy, a nevetségességig fajuló hiúság és a mindenáron való feltűnni vágyás, az általuk „élelmes“ jelzővel színpitett könyöklés, tülekedés, a gyengébbek és különösen a nem a körükhöz tartozók könyörtelen legázolása és elgáncsolása. Azonban ez a betegség nagyon ragályos, akár a bányahimlő és igen gyorsan terjed még a keresztény magyar családokban is, mert a tájékozatlan szülői elfogultság, a gyermeklélektanban való járatlanság, a gazdasági válság nyomása és a nagyhangú nevelésügyi zűrzavarkeltők hangoskodása megtéveszti őket és homályossá teszi tisztánlátásukat. De keresztény vallási öntudattal bíró, józanul gondolkodó családok okos szülőinek mai nap sincsenek csodagyerekeik, hanem okos gyermekeik vannak, akikben nemcsak a szülőknek telik örömük, hanem mindenkinek. Ezeknél nincsenek mesterségesen kierőszakolt egyoldalú kilengések, hanem megtartják gyermeki bájukat, kedélyük üdeségét, viselkedésük keresetlenségét s ezért kecsességét.

A józanon gondolkodó keresztény magyar családok azon sem keseregnek, ha gyermekük nem első tanuló az osztályban, még csak nem is eminens, hanem csak jó közepes. Sőt még azon keresztény magyar családok számára is tudok az alábbiakban vigasztaló sorokat nyújtani, akiknek gyermekei nem mutatnak kellő szorgalmat a tanulásnál s azért sok keserőség halmozódik fel lelkükben. A gyermekkori, főként a serdülőkori lustaság még nem igazi képe a felnőttkor kialakuló jellemének s ez még nem zárja ki azt, hogy derék, szorgalmas ember váljék be-

lölünk. Szolgálhatok erre is néhány példával: Rossini, a híres zeneköltő, a Sevillei borbély és Tell Vilmos halhatatlan szépségű operák szerzője oly lusta diák volt, hogy édesatyja kovácsműhelybe adta inasnak és a fiú tanulótársait pedig arra biztatta fel, hogy gúnyolják ki a rest fiút. Jól bevált ez a nevelői fogás Rossininél. Thakeray, a híres angol író szintén lusta diák volt. Davy, az elektromosság egyik nagynevű úttörője szintén nem szeretett tanulni. Liebig, a szerves kémia megalapítója elbukott a szigorlatán. Darwin is annyira lusta diák volt, hogy apja kivette az iskolából s orvosnak adta. Ez abban az időben még nem jelentett egyetemi tanulmányokat, hanem tisztára gyakorlati pálya volt, azért egy érvágó, köpülőző és foghúzó mester mellé került inasnak, aki azonban rövidesen túlادott rajta mint olyanon, akiből nem lesz semmi. Az apa megint tanulni küldte, de mivel egy vizsgát 3 év alatt tett le; apja hamar kiszámította, hogy hosszú szakála nőne, mire tanulmányait befejezné. 24 éves dologtalan nagy kamasz volt, amikor befolyásos apja egy földkörüli útra induló hadihajóra beszerezte. Így lett abból a Darwinból, aki rendszeres természettudományi kiképzésben sohasem részesült, a világ egyik legnagyobb természettudósa, aki az iskolában nem tudott haladni, de az életben sok olyan törvényszerűséget meglátott, ami a ki-tűnően iskolázott természettudósok előtt rejtve maradt.

Ezzel azonban nem szándékozom a lusta diákok apoteózisát meg-írni. Azt sem akarom ezzel beigazolni, hogy minden naplopó, lusta diákban lángész lakozik. Korántsem akarok ilyet állítani, csupán enyhe vigaszul számom e sorokat. Azonban arra is rá kell még térnem, hogy a lélektani kísérletek tanúsága szerint a legtöbb gyermek csak addig lusta, csak addig rest, amíg munkáját érdeklődés nélkül és kényszerből végzi; de mihelyt megtalálja azt a munkakört, amihez érdeklődése és hajlama vonzza, munkakedve feléled és a lustából szorgalmas lesz. Ezért minden szülő gondosan figyelje meg gyermeke hajlamait, képességeit, érdeklődésének körét s ezek szemelőtt tartásával s alapos megfontolással válasszák meg gyermekük leendő életpályáját, hogy ha már az iskolai életben nem úgy teljesíti feladatát, amint kívánatos volna, legalább az életben tölthessen be olyan munkakört, melyre hajlama és képességei kijelölik. Ennek megkönnyítésére létesítette a kultuszminisztérium a „M. Kir. Gyermeklélektani Intézet, Nevelési és Pályaválasztási Tanácsadó“-t, ahol a gyermek testi és szellemi képességeinek kivizsgálása után megfelelő pályaválasztási tanáccsal látják el a szülőt és gyermeket az élet e sokszor sorsdöntő pillanatában.

A csodagyerekek égetően fontos problémáját a felsorakoztatott sok példával azért tárgyaltam ily részletesen, mert beigazolni kívántam, hogy hazánknak nem csodagyerekekre, hanem okos gyermekekre van szüksége. A szülők tehát ne csodagyerekeket, hanem derűs, okos, illedelmes, önzetlen, vallásos és jellemes gyermekeket neveljenek.

Hajós Elemér.

A film és az iskola.

3.) Gyermek és a filmoktatás.

Alig mult négy évtizede, hogy a mozgófénykép kezdetleges formájában bemutatkozott a világnak. 1895. dec. 28-án tartotta első előadását a két Lumière testvér a párizsi boulevard des Capucines egyik kávéházának alagsorában.

A képek tárgyai akkor még napi események, utcai képek, rövid, vidám komikus jelenetek voltak. Később a híres szabadalmat megvette a Pathé Frères gyár és összefüggő eseményeket varázsolt a vászonra. Így terjedt, tökéletesedett a film, amíg megszületett annak mai változata.

A gyárak és szükségyszerű következményeként a vetítőtermek egyre szaporodtak. Közönségüket lassan a társadalom minden rétegében megtalálták.

A laterna magika csodálatos segítség az emberiség számára. Suggeratív hatalma felbecsülhetetlen. Sohasem jutottunk még ilyen hatalmas és hatásos nevelőeszköz birtokába. A film letépte a távolságok vasfüggönyét, demokratizálta a társadalmat és a vetítőtermek korkülönbség nélkül a nép szórakozóhelyeivé váltak. Csaknem valamennyien rabjai vagyunk ennek a kedvesen hízoló útonállónak. Hódító útját csakis úgy tehetette meg, hogy mindannyian szeretjük a mozi, szeretjük a vászonon mozgó színes, életet visszatükröző képeit.

Sokat beszélnek a mozi jó és rossz hatásáról. Magában az a tény, hogy a film *hat*, fel kell, hogy keltse figyelmünket a nevelés szempontjából. Vizsgáljuk hát, hogy mint didaktikai eszköz segítségére lehet-e a nevelőnek? Használhatjuk-e az oktatásban, mint eredményre vezető segédeszközt?

Tudományos körök érdeklődését is korán felkeltette ez a hatalmas kultúrintézmény. Pedagógusaink pro és contra vitatták a film kérdését.

A társadalom igen érdekes jellemvonása, hogy minden hatalmasan fejlődő új intézményben keresi a hibát és ha talál, nem késik kimondani a halálos ítéletet. A mozi sem kerülhette el sorsát. Keményen harcoltak erkölcsromboló kinövései ellen, melyek megfertőzik a társadalmat, főként a válogatás nélkül mindent befogadó gyermeki lelket.

Jó irányba szórták mérges nyilaikat korábbi nevelőink, amikor az utca mozija ellen küzdöttek, csak az eredmény maradt el. Nem tudták leteríteni az ellenséget. Helyesebb lett volna egyszeriben a legjobbert, az iskola mozijáért harcolni. Akkor nem állnánk ilyen hátul a szemléltető oktatás egyik legtökéletesebb eszköze, az oktatófilm iskolai használata terén.

A priori ítéletektől a pedagógusnak kell elsősorban tartózkodnia. Kötelességünk a filmszínházakat látogató, a képeket szemlélő gyermekeket tanulmányozni és kipuhatolni azokat a hatásokat, amelyeket a gyermek lelkére gyakorolt. Csak ezután a tapasztalatainkról beszámolva mondhatunk véleményt és ha hibát találtunk, ajánlhatunk reformokat.

Örömmel állapíthatjuk itt meg, hogy külföldön az oktatófilm tanul-

mányozás elég előrehaladott. Nem kisebb szerv, mint a Népszövetség Kultúrbizottsága foglalkozik a tanulmányfilmek kérdésével. 1928. nov. 6-án az olasz király, Mussolini, tudósok és szakügyi reprezentánsok jelenlétében felavatták Róma mellett Frascatiban a Villa Falconieriben elhelyezett Oktatófilmintézetet. 1929 júliusában Luciano de Feo igazgató vezetésével külön folyóiratot indítottak, amelyet öt nyelven szerkesztettek Rómában 1935 december végéig, „Revue International du Cinéma Educateur” c. alatt. A nemzetek ismert szaktekintélyei voltak a munkatársak, akik nemcsak a „mit” nyújtunk, de a „hogyan” kérdésekre is igyekeztek feleletet találni. E folyóirat hasábjain foglalkoztak a filmmel kapcsolatban felmerülő legkülönbözőbb problémákkal. A mozgófényképnek a tanításban való alkalmazásával. Földművelésügyi és egészségügyi propagandával. Szociális, módszertani és új pedagógiai kérdésekkel. Ugyanakkor tájékoztatást kaptunk a mindenkori film állásáról az egyes országokban.

A szociális és morális kérdéseket nem a gyárakkal ellentétben, hanem azokkal együttműködve igyekeztek megoldani. Keresték a közvetlen és közvetett hatásokat, amelyeket a film a népek szellemére, nevelésére, ösztönre és főként a kiskorúakra gyakorol. Nem feledkeztek meg a cenzura komoly kérdéséről sem. Művészi, de szükséges korlátokat állítottak fel. Igyekeztek a köztudatba átültetni a mozgófényképek rendkívül nagy jelentőségét, hangsúlyozván, hogy elengedhetetlen új kelléke a civilizációnak, a tudomány és ismeretek új útja.

Azonban nem 1929 az az időpont, amikor komolyan kezdték fejtegetni a filmoktatás komoly és szükséges voltát. Már a világháború előtt is akadtak kiváló pedagógusok, akik behatóan tanulmányozták e kérdést.

1910-ben az Ohio állambeli Cleveland egyik iskolájának tanítója, Wallace Wallin mélyreható pszichológiai elemzéssel vizsgálta a mozgófényképeknek a gyermek lelkére gyakorolt nagy hatását.

A film elemi hatását annak mozgós és színes voltában kereste, vagyis olyan, mint maga az élet. Eleven benyomását kelti. Már az ősembert is az eleven benyomások ragadták meg. Kiváló példák igazolhatnak bennünket: a neandervölgyi barlangrajzok, a rohanó iramszarvas ábrázolása, az eszkimók csonteszközeibe vésett vadászatok és a hindu bálványok kicsavart kezei mind a túlfűtött mozgás kifejezésére való törekvés. Az ősebernél rendkívül fejlett az aktivitás. Kiérzi a természet lüktető mozgását és annak primitív táncával hódol.

A mozgó eleven benyomások iránti érzék végre faji diszpozícióvá vált bennünk és ez az ősi diszpozíció okozza ösztönszerű érdeklődésünket a mozgó, eleven benyomások, tehát a mozgófényképek iránt is.

Wallace Wallin-nak igaza van, amikor ilyen ősi hajlamok kialakulásában keresi magyarázatát a mozgóképek iránt való ösztönszerű érdeklődésünknek. A gyermek ezeket a hajlamokat magával hozza, melyek később mindinkább kifejlődnek és az ezeken való működés könnyedén történik, sőt jóleső érzést, gyönyörűséget okoz.

Ösztönszerű érdeklődésünk a mozgóképek iránt tehát e képeknek az ősi tapasztalatszerzéshez oly közelálló természetében rejlik. A mozgófényképekkel történő oktatás így legközelebb áll a természetes tapaszt-

talatszerzéshez. Ez a nevelési mód a természet útját követi, innen van nagy hatása és eredményes volta.

A film komoly pedagógiai értéke, hogy spontán figyelmen alapszik. A nevelő feladata pedig éppen az, hogy az ösztönszerű figyelmet keltse fel és így a természettel karöltve haladjon. Az önkéntelen figyelem hatalma sokkal nagyobb, mint a kényszerített, akaratlagos figyelemé. A nevelés igazi célja csak az lehet, hogy kifejtsük, hasznosítsuk öröklött hozományunkat és velünk született képességünket.

Hogy mennyire akaratlan és ösztönszerű érdeklődésünk a mozgófényképek iránt, az a milieu hatás figyelembevételével egészen világossá válik.

Elsötétített, csak a vészkijáratokat jelző néhány vöröslámpa fényével misztikusan megvilágított teremben vagyunk. Az elsötétülés pillanatától csak a vászon világít, amely már önmagában is, mint külső körülmény, a világító vászon felé kényszerűleg koncentrálja figyelmünket. A képek színessége, mozgékonyasága és változatossága csak megerősíti, megfeszíti a figyelmet. Élő dolgokat keresünk a látott képeken, amelyek fantáziánkban meg is elevenednek. Ösztönszerű érdeklődésünk hajlandó azokat eleveneknek látni. Ezért izgulunk, sőt megesik, hogy felkiáltunk egy-egy idegfesztető jelenet vásznon való látásakor.

A gyermekben is megvan az öröklött érdeklődés a mozgófényképek iránt, ösztönszerű hajlamánál fogva még inkább elhiszi a látott eseményeket, mint a felnőtt. A nevelőnek tehát különösen ügyelni kell arra, hogy csak lelkiületével összeegyeztethető filmeket tekintsen meg a növendék.

Nemcsak a mozgóképek iránti hajlamuk sodor hatalmas tömegeket napenként, sőt mondhatnánk óránként a csodálatos módon elszaporodott mozgófénykép-színházak pénztárai elé. A film változatos is. Fény és árnykezelése, színei, szokatlan új helyzetei, tréfás, mulattató, máskor pedig idegfesztető jelenetei ébrentartják érdeklődésünket. Felnőtt és gyermek egyaránt lázas keresője a változatosnak. Különösen pedig a XX. század embere keresi azt. Hálásabb publikumot a hatalmas világtörténelem egyetlen korszaka sem adhatott volna a mozgószínházaknak, mint éppen saját korunk. A ma emberét a géptechnika termékei csaknem teljesen kielégítik. Századunk, mint Jókai regényeinek mesealakjai, korlátokat nem akar ismerni. A film számára pedig hely és idő korlátai nem léteznek. Csodás, a valóságban lehetetlen dolgokat is bemutatthat.

A film a képzetek játéka. Egyik képzet magával rántja a másikat. Betű, vagy szó nem lehet olyan nagy hatással képzeletünkre, mint a mozgófénykép. A gyermek pedig éppen csapongó fantáziáját akarja foglalkoztatni, kielégíteni, amikor a nyilvános mozgókat gyakorta felkeresi.

Az iskolák képekkel, rajzokkal, fényképekkel borított falai, továbbá a különböző szertárak gyűjteményei, a modellek mind igazolják, hogy az oktatásnál szükség van a szemléltetésre. A legtökéletesebb szemléltetés magának a természetnek, a valóságnak megtekintése volna. Ez azonban csak nagyon szűk körben történhetik. Az oktatásra szánt időből csak kevés jut kirándulásokra, tanulmányutakra, üzemek megtekintésére.

„Csak világos képzetek biztosítják az oktatás eredményességét és

ezeket szemléltetéssel szerezhethetjük meg legelsősorban, amelyek Pestalozzi szerint minden ismeret föltétlen alapjai."

Már Comenius sárospataki tanársága alatt felismerte a képekkel való szemléltetés hatásos voltát. Természetesen előtte is voltak sokan, akik ezt a módszert alkalmazták, de Comenius az első, aki könyv alakjában hirdette annak eredményességét.

Ez a módszer kiváló, főként, ha mintaszerű szemléltető anyag áll rendelkezésünkre. A másolatok azonban drágák s így a legtöbb iskolában ma már az olcsóbb diapozitíveket alkalmazzák. Segítségükkel több oldalról bemutathatjuk a tárgyakat. Vigyáznunk kell azonban, mert a sok kép bemutatásával könnyen kifárasztjuk a növendék figyelmét és ezáltal érdeklődését csökkentjük.

Az élet ma gyorsított ütemben halad, benyomásoktól teljes. A diapozitíveknél alkalmasabb szemléltető eszközre van szüksége a nevelésnek és ez a kinematográf. Egyetlen eszköz, mely a mozgás visszaadására képes. Elég olcsó és nem túlságosan fárasztó. Ennek felismerése indítja az üzleti vállalkozókat a legkörnyofontabban kieszelt mindenféle mozgóhirdetések alkalmazására. Fokozottabb mértékben leköti a mozgás a gyermek figyelmét. Lelkére még nem nehezednek megélhetési gondok. Gondolatait nem foglalja le más, csak éppen az, amit maga előtt lát. Ezért vonzódik a gyermek különös előszeretettel a mozgófényképekhez.

Ezekután felvethetjük a kérdést, szükséges-e a mozgófényképekkel történő szemléltetés?

Az oktatófilmeknek az iskolába való bevezetését illetőleg az okok olyan hatalmasak, mint változatosak.

Eddig felsorolt lélektani és külső körülményeken kívül vegyük még figyelembe a növendékek szellemi képességét, amely nagyon is különböző. Éppen a szellemi hasonlóság hiánya miatt nehéz elérni, hogy a növendékek nagy többsége követhesse a nevelőt. Sokan játszanak, vagy mással foglalkoznak. Vetítés alkalmával azonban mindegyik figyelme a világítóvászonra feszül és amennyiben az oktatásra szánt anyag cselekmény keretében kerül bemutatásra, mohó, laukadatlan buzgalommal várja a további fejleményeket. A film tehát a legjobb eszköz a totális tanítás biztosítására.

A tanítás átvétele száraz és nehéz munka, sőt abban a korban, amikor elkezdik, természetellenes is. Miért ne használnánk hát a filmet, amely — mint előbb is láttuk — olyan közel áll a természetes tapasztalatszerzéshez. Ezáltal a növendék és nevelő munkáját egyaránt megkönnyítjük és eleget teszünk a racionális pedagógia követelményeinek, hogy minél nagyobb szellemi tőkéhez jussunk.

A mozgófényképeknek az oktatásban történő felhasználásával mérhetetlen időmegtakarítást is végzünk. A tantermekben beállított, ma már könnyen kezelhető, tűzbiztos vetítőkészülékek segítségével pillanatok alatt vászonra varázsolhatjuk a legnehezebb kísérleteket, tőlünk nagy távolságra eső tárgyakat és világgrészeket. Ami még igen nagy fontosságú; minden tanuló egyformán jól láthatja azokat.

A mozgófénykép ideális eszköze tehát a kollektív tanításnak. A tárgyak nagyított, kicsinyített, lassított, gyorsított, vagy éppen fordított ké-

pét mutathatja. A nagyon gyors természeti mozgások analízálása és a nagyon lassú mozgások szintetizálása tágítja ismeretünk mezejét. Segítségük nélkül ezek a jelenségek csak nagy nehézségek árán, vagy egyáltalán nem volnának érthetők a növendékek számára.

Nagy pedagógiai jelentősége a mozgófényképeknek, hogy bevezetik a tanításba az egész világmindenséget a nélkül, hogy helyükből ki-mozdulnának a növendékek és zavaró körülmények megváltoznák a tanítás szigorú menetét. A mozival nem a növendék megy a természet-hez, — ahol annak szépsége esetleg elfelejteti vele, hogy tanul —, hanem a természet, a tudomány jön a gyermekhez. Pad, füzet a tanulók előtt van és rendes iskolai funkciójukat végezhetik.

Vetítés alkalmával kíváncsi, figyelmes és érdeklődő a gyermek. Csupa szem és fül, aki a nevelő egyetlen szavát, vagy a film egy képét el nem mulasztaná. Így jobban megtanul figyelni, elraktározni és gondolkodni. A figyelmesebb szemlélet kifejleszti benne a látási emlékezetet, amely azután arra indítja, hogy foglalkoztassa képzeletét és szellemi képességét.

A mozi realisabbá, igazabbá teszi az oktatás jellegét, kiegészíti és illusztrálja a könyvet.

A kinematográfot csaknem valamennyi iskolai tárgynál alkalmazhatjuk; etikai tárgyaknál is. A tanulók különös örömmel mennek ezekre a tanórákra és ez öröm egyúttal az oktatás eredményességének is biztosítója.

Hiba volna azonban a filmet általános nevelőeszköznek tekinteni, vagyis minden tárgynál és minden órában alkalmazni, amint azt Orange (New Jersey) egyik iskolájában tették. Itt az összes tankönyveket száműzték és azokat az oktatófilmekkel helyettesítették.

Távolról sem kívánatos követni ezt a túlzást, de bizonyos, hogy az oktatófilmek iskolába való minél fokozottabb bevezetése a modern pedagógia egyik legfőbb követelménye.

Terjék László.

4.) Az oktatófilm és a szakiskolai növendék.

Az 1936—37. tanév a magyar közoktatásügy történetében fordulópontot jelent és két szempontból nagy fontosságú. Az egyik az, hogy ekkor lép valójában életbe a tanügyi ellenőrzés decentralizációja, az új felügyeleti rendszer, másodszor ez az év valósítja meg az iskolai oktatás keretében a vetített mozgókép előadásokat az egyes tárgyakkal kapcsolatban. Mind a kettő nagy dolog, mert amaz az oktatásügyet adminisztratív és pedagógiai, emez pedagógiai és lélektani alapon igyekszik a mai kor szellemének megfelelően átalakítani, a tanítást, az ismeret elsajátítást eredményesebbé tenni és ily módon az iskolából kikerülő ifjúságot testileg-lelkileg edzettebbé, öntudatosabbá, önállóbbá nevelni.

Véget vet a régi, bizonyos tekintetben elvont tanítási rendszernek, amely gyakran kizárta a tanteremből a való életet, attól félve, hogy ennek bacillusai túlszorán megfertőzik a zsenge ifjú lelket. Üvegházi növénynak nézte az ifjúságot, amelyet még az életet adó naptól is óvni

kellett. S mi volt ezeknek a következménye? Az, hogy az ilyen melegeházi palánta kikerülve a szabad levegőre bizony gyakran elpusztul, mert nem volt megedzve.

Az új oktatási rendszer ma már nem zárkózik el az élettől, tárt ablakon engedi azt be, de egyúttal kellőleg felvértezi az ifjúságot, hogy az a kórokozónak eredményesen és sikeresen ellenállhasson. Ma a tanulóifjúság élete inkább hasonlítható a szabadban termesztett növényhez, mely hozzáedződve az időjárás zordságához, szebb, erősebb és sudarabb törzset fog fejleszteni, mint régebben.

Természetes, hogy az új eszmék, új törekvések új eszközöket igényelnek úgy az adminisztrációban, mint magában az oktatás rendszerében. Ezekből kaptunk ízelítőt mi, pedagógusok az elmúlt iskolaévben, amelyből már is megállapítható, hogy reánk e téren nagy munka elvégzése, nagy feladatok megoldása vár.

Az átmenet a régi rendszerről az újra természetesen nem mehet egész simán, zökkenő nélkül, hisz a tapasztalat kell, hogy megmutassa a helyes utat és módot a cél elérésére, mert nagy különbség van az elgondolás és a keresztülvihetőség között.

Ha ez az tétel valamely téren igaz, úgy elsősorban igaz az oktatás terén, ahol nehéz általános érvényű, minden körülmények között helyes és célravezető szabályokat és módszereket kidolgozni épen a munka alapanyagának, az ifjúságnak a tanulási időszak alatti nagyon is különféle és változó testi-lelki felépítése miatt. Mert pl. ami jó a kis elemistának, az nem felel már meg a középiskolának, vagy épen érettségizendőknek. Más a lelki adottsága a polgáristának s más a közép- vagy szakiskolás diáknak. Bizonyos, hogy ezeket egyforma mértékkel mérni, egyforma módszerrel kezelni, egyforma eszközökkel sikeresen nevelni nem lehet. Ugyancsak más a helyzet, ha a fenti körökön belül a különböző nemektől más és más feladat megoldását követeli a legfőbb cenzor: az Élet!

A módszereknek és eszközöknek tehát mindenkor alkalmazkodni kell a lelki adottsághoz és a végső célhoz. A módszerek terén még aránylag könnyen megoldható a dolog, de már az eszközök terén nagy megkötöttséggel dolgozik a magyar pedagógus. A gyászos Trianon átkát nagyon megérzi a magyar közoktatás, hiszen iskoláink száma s abban a növendékeké, főleg a határmenti részekén, nagyon megcsappant. Az ország elszegényedett s bár kultúrnemzet vagyunk s mindenkor igyekeztünk és igyekezünk ma is, a Nyugattal kulturális téren is lépést tartani, de itt olyan áldozatokat hozni, mint aminőt ott látunk, jelenleg képtelenek vagyunk. Ezért szerényebb eszközökkel kell eljutnunk a célhoz. De ez csak úgy lesz lehetséges, ha a szerény eszközök megfelelőek s alkalmasak az ismeretek kimélyítésére, a látókör kiszélesítésére, a gondolkodási képesség fejlesztésére, mert ellenkező esetben kár a pénzért, amit az eszközre kiadtunk s kár az időért és fáradságért, amit az eszközök felhasználására fordítottunk.

A modern iskola nem elégszik meg a pusztá ismeretközléssel, annak elkérdezésével, hanem azt igyekszik a növendék lelkének részévé tenni. Ezt pusztá közlő módszerrel elérni nem lehet, sem pedig a

kérdve kifejtő módszerrel. Minden új ismeretet élménnyé kell tenni a növendék részére. Élménnyé pedig csak akkor lesz, ha azt a növendék nemcsak megérti, hanem át is érzi, át is éli. Ha bele tudja magát élni az adott helyzetbe. Erre a beleélésre azért van szükség, mert helyes véleményyt és ítéletet csak ebben az esetben fog tudni alkotni a növendék, az ifjú. Ahhoz pedig, hogy a tanítás és tanulás élmény legyen, nem elég a fekete betű, a puszta szó, hanem ahhoz segítő-eszközökre is van szükség. Ezek között ma a legfontosabbak a szemléltető eszközök, amelyeknek az egyszerű ceruza, vagy kréta-vázlattól a hangos filmig számos válfaja van.

Nem célom a szemléltető eszközök hosszú során seregszemlét tartani¹⁾, csak eggyel, a ma legnépszerűbbel s egyben a jelen viszonyok között a legmodernebbel, az iskolai mozgóképekkel óhajtok részletesebben foglalkozni, természetesen iskolai szempontból, vizsgálva a létrejöttük körülményeit, hatását a tanulóiifjúságra és eredményeit a tanítás szempontjából.

Az utóbbi szempontból végleges ítéletet mondani még nem lehet, ahhoz a lefolyt egy év tapasztalatai korántsem elégségesek. De már ismételt olvashatunk beszámolókat az iskolai Filműjság s a pedagógiai lapok hasábjain. Az a körülmény, hogy ezzel a kérdéssel a tanév folyamán az érdekelt szaktanárok ismételtlen foglalkoztak, mutatja a kérdés fontosságát.

A kérdések többféle szempontból való megvilágítása, továbbá az az eredményről való beszámolások különböző megállapításai azt mutatják, hogy a magyar iskolai filmgyártás még csak a kezdet-kezdetén van és hosszú utat kell még megtennie, amíg elér ahhoz a ponthoz, hogy azt tökéletesnek lehessen nevezni.

Ez a megállapítás nem gáncsoskodás, nem lekicsinylése annak a — a kétségtelenül nehéz és fáradságos — munkának amelyet az Oktatófilm Kirendeltség végez nagy odaadással — hanem egy évi iskolai tapasztalat eredménye.

A magyar Oktatófilm Kirendeltség ma még nagy nehézségekkel küzd, aminek legfőbb oka a megfelelő anyagiak hiánya. Hiszen a legeszményibb dolog az lenne, ha minden iskolafajnak, nemnek és korosztálynak a maga szellemi képességeinek, érdekkörének, ismereteinek megfelelő filmeket lehetne előállítani s az iskolának, mint szertári tárgyat állandóan átengedni, amelyet a tanár akkor és ott venne elő, amikor és ahol éppen szüksége van.

Nagyon jól tudjuk azonban, hogy ettől a lehetőségtől ma még nagyon messze vagyunk, de nem a Filmoktatási Kirendeltség hibájából, hanem az anyagiak hiánya miatt.

A rendelkezésre álló filmeket főleg tárgykör szerint csoportosítják (földrajz—természetrajz, történelem—földrajz, történelem, művelődés- és művészet történet, stb.) a filmjegyzékek azonban nincsenek tekintettel az egyes iskolafajok jellegére, a tanulók nemére. A szakszerűség is hagy kívánni valót, valamint az a rendelkezés, hogy Budapesten 8, a vidé-

¹⁾ Ezek némelyikéről l. a Kereskedelmi Szakoktatás 1928. és 1931. évfolyamaiban megjelent cikkeimet.

ken meg 20 nappal előbb kell bejelenteni a filmigénylést s végül, hogy a film az átvételtől számított 2—3 napon belül feljelentés terhe mellett visszaküldendő.

Csak pedagógus, illetve tényleg tanférfi tudja, hogy mily nehéz 3 hétre előre pontosan, szinte szakaszról-szakaszra megállapítani, hogy hol fog tartani 3 hét múlva a tananyagban. A tanítás előhaladását — hacsak sablonosan nem csináljuk — sok külső és belső körülmény befolyásolja. Ilyen külső körülmények az előre nem látott s váratlanul bekövetkező iskolai szünetek, megemlékezések, kivonulások, istentiszteletek, óracseré, helyettesítés, vagy egyéb felsőbb hatósági rendelkezések. Belső körülmények a tanuló ifjúság ébersége, figyelme, felfogóképessége, családi körülmények, vagy az egyes részletek befogadási mértéke, amelyek mindenkor az otthoni légkör és az ifjúság pillanatnyi lelki adottságától függenek. Ezekkel számol ugyan a tanár, de 100 százalékig előre látni nem lehet már csak azért sem, mert évről-évre ismétlődő anyagot évről-évre változó lelki összetételű ifjúsággal kell elvégeznie. Így előfordul az, hogy elérkezett a vetítés ideje, de az anyagban még nem jutott el a tanár a vetítésig. Ha ekkor visszaküldi a tanár a filmet, mint tárgytalant, akkor veszik a növendék az élménytől s legfeljebb ismétléskor kerülhet rá a sor. De ez már nem jár azzal az eredménnyel, mintha a frissen tanultakat támasztjuk alá a vetítéssel, már csak azért sem mert ismétléskor nem egy bizonyos dologról van szó, s így a vetítés az ifjúságnak szórakozás lesz ugyan, de nem komoly lelki épülés és eredmény kimélyítés. A tanidő egy része tehát kárbavész, mert nem illeszkedik be a szorosan vett anyagba. A másik eset még rosszabb. Ha t. i. a tanár lejátszatja a filmet — „ha már itt van“ — a nélkül, hogy az anyaggal tényleg eljutott volna a kívánt állomásig. Ez esetben a vetítés az ifjúságnak könnyebbedést fog jelenteni, mert csak keveset, vagy alig fognak felelni, ellenben 10—15 percig elszórakoznak, de komolyabb lelki épülés és haszon nélkül.

Ez a mai iskolai vetítésnek olyan nagy hátránya, amelyet feltétlenül ki kell küszöbölni mielőbb, de amelynek a kiküszöbölése nem fogja a VKM Oktatófilm Kirendeltségét leküzdhetetlen akadályok elé állítani. Hisz nem kell egyebet tenni, mint a másolatok számát megkétszerezni, vagy megháromszorozni s ezzel mindjárt elértük azt, hogy Budapesten 1—2, a vidéken pedig 5—6 nap is elegendő lesz a film megrendelésére. Mennyivel megkönnyítené ez a tanár helyzetét! Pár év alatt pedig — a filmek megfelelő és állandó szaporítása mellett — eljuthatnánk oda, hogy a filmek az intézet megfelelő szertárainak tulajdonába mehetnének át, amelyeket természetesen ép úgy kellene leltározni és megőrizni, mint az egyéb állami értékeket és szemléltető eszközöket, ha pedig tönkremennek — mert hisz ezzel is kell számolni — miniszteri engedéllyel új filmre kell becserélni. Így elérhetnők azt, hogy a filmet a tanár ép úgy használhatná bármikor tanítás közben, mint pl. a történet-földrajz tanár, vagy egyéb szertárak vezetői a maguk szemléltető eszközeit. Nem kötné többé a rövidre, vagy hosszúra szabott határidő, sőt — ami szintén lényeges dolog — egy és ugyan azt a filmet több ízben is bemutatathatná, más és más szempontok figyelembe vétele mellett. A film megkötöttség megszüntetése nagy

könnyebbiséget és nagyobb mozgási szabaságot biztosítana a tanár számára.

A másik lényeges kérdés a film létrejöttének és felhasználhatóságának a kérdése. Itt mindenképp előtt dicséret illeti meg a film kirendeltséget azért, hogy a felvételek legnagyobb része szép tiszta, világos, a felírások könnyen olvashatók s a szemnek kellemesek. Ez egyrészt a jó felvételeknek köszönhető, de másrészt érdeme a jó, magyar gyártmányú filmvetítő-gépeknek. A magyar ipar ezekkel a vetítő gépekkel ismét nagyszerűt alkotott, méltóan eddigi jó híréhez!

A jó felvételek, s a még jobb vetítőgép dacára is merülnek még fel kívánságok és kifogások, amelyek azonban csak a kezdet nehézségeivel indokolhatóak, de megfelelő jóakarattal — s ebben kételkedni nincs oka senkinek — lassan kiküszöbölhetők.

A vetítés mint tanítási eszköz nem új keletű. Annak már tekintélyes múltja van, de az a maitól lényegesen eltér. Mindnyájan, régebbi tanárok, emlékezünk még arra, hogy évekkel ezelőtt évente 3—4-szer kivonultak az iskolák a nyilvános mozgógép színházakban leadott úgynevezett tanulmányos filmek megtekintésére. Ez a növendéknek jó mulatság volt. Elmaradt legalább 2—3 óra; különböző fajú és nemű iskolák növendékeit zsúfolták össze, akik azután módoruk, otthoni nevelésüknek megfelelően jól, vagy kevésbé jól viselkedtek, figyeltek, vagy aludtak.

Ezekre az előadásokra mindent lehetett mondani, csak ép azt nem, hogy mindenkit oktattak, neveltek. A Miki egér és egyéb humoros dolgok erre igazán nem voltak alkalmasak. A főfilm pedig nem tudta lekötöni általánosságban az ifjúságot ép a különböző mentalitásuk miatt, s így a filmelőadásoknak nevelő és oktató hatása csak csekély volt, a reakjuk fordított sok óra pedig kárba veszett.

Ezt éreztük mi oktatók, s már akkor hangoztattuk az ily fajta mozi előadások céltalan voltát. Hiszen maga a film is teljesen ötletszerű volt, s a tanítás menetébe nem illeszkedett bele.

Bizonyos azonban, hogy ez is jobb volt a semminél s ennek a hibái terelték a felsőbb hatáságot arra az útra, amely a mai iskolai vetítőgépekhez vezetett, s amely útnak legvégén, mint legideálisabb szemléltető eszköz: a hangos és színes vetítőgép tündérképe integet felénk. Ép ezért a kezdő lépésért is köszönet illeti meg a Magyar-Holland Kultúrgazdasági RT-ot, ha mindjárt üzleti alapon is szervezték meg annak idején az iskolai mozgókép előadásokat. Azonban éppen azért, mert magánvállalkozás kezén volt az, nem lehetett tőle követelni egyebet, mint amit tényleg nyújtott. Már 1928-ban felhangzott az óhaj (magam részéről szintén), hogy be kellene hozni az iskolai és osztályonkénti vetített-képes előadásokat, s annak idején rámutattam a módjára is. Örömmel látom, hogy a mai rendszer egyezik az én akkori elgondolással úgy a filmek készítése, mint azok vetítése terén. S ha mégis vannak hiányosságok, azok az adott helyzetből származnak.

Egyik ilyen a filmekben észlelhető egyoldalúság. Túlnyomó számban vannak a földrajzi és természetrajzi tárgyuak, kevesebb a művészettörténeti és alig egy-két történeti tárgyú. Hiányzanak a magyar irodalmi vonatkozású felvételek. Pedig nevelő hatás tekintetében első sorban jöhet-

nek figyelembe a magyar történet és irodalomtörténet nagyságainak, nevezetesebb személyeinek és koruknak felvétele filmre. Szent István és Szent László, Zrínyi Miklós, Jurisics, Dobó, Losonci, stb. hősiessége, Pázmány Péter, Bethlen, Széchenyi és Kossuth és nagyjaink hosszú sora vagy az irodalmi nagyságaink életéből vett pillanatsfelvételek mennyi nevelő és oktató alkalmat rejtenek magukban. A nemzeti öntudat kifejlesztésére az ő életüknél nagyobb és bővebb forrás nincsen.

De tovább megyek. Ott van a könyvvitel. Mennyivel élénkebbé lehetne tenni annak megtanítását pl. a IV. évfolyamban, ha képen lehetne bemutatni a nagy vállalatok, bankok, üzemek irodai munkáját. Mert ne felejtjük el, hogy Budapest csak egy van Magyarországon! S a vidéki fiúknak bizony alig nyílik alkalmuk arra, hogy ilyen üzemet a maga valóságában lássanak tanulmányi idejük alatt.

Nincsen tárgy, amelynél ne lehetne igénybe venni a vetítéses tanítást. Igaz, hogy az e téren mutatkozó hiányt azzal okolhatjuk, hogy ezek előállítása sok pénzt, nagy berendezést igényel, de ezzel csak ideig-óráig érvelhetünk, mert a jól kiművelt és öntudatosná nevelt magyar ifúság minden pénzt megér.

A mai magyar ifjakkal (10—18 éveseket értem) tulajdonképpen semmi fogalmuk sincsen a háborúról; kevésbé tudják elképzelni, hogy mi is az a magyar hősiesség, virtus? Mennyit segítené ezen egy rövidre fogott és megfelelően megválasztott magyar világháborús film. Ha láthatnák azt az óriási küzdelmet, amelyet a magyarság folytatott: ha látnák pl. Przemysl ostromát, a gorlicei áttörést Galiciában, huszárjaink bravúrait, a diadalmas előretörést, szuronyrohamot, a doberdói rettenetes küzdelmeket, továbbá az itthon maradtak lelkességét, majd a nélkülözéseket, de e mellett is a nagy áldozatkészséget, s végül a hadifoglyaink szomorú életét, mennyit gyarapodnának lelkileg s mennyivel távolna látókörük és ítélőképességük! Természetesen itt nagyon óvatosan kellene eljárni és nemcsak a fény-, de az árnyoldalakat is meg kellene mutatni. A nagy terjedelmű háborús irodalom megkönnyíti az ilyen, de a valóságnak megfelelő filmek készítését. Csak egyetnem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy mi nem szórakoztatni, hanem tanítani és nevelni akarunk e filmekkel, tehát azokat megfelelőképpen kell összeválogatni. Legfőbb kötelességünk a reánk bízott ifjúságban a nemzeti öntudatot minél jobban kimélyíteni, de ezt csak örökös ráhatással lehetséges.

Azonban a film-előadás csak akkor lesz eredményes, ha a képeket jól válogatják össze, ha azok nem általános jellegűek, hanem egy bizonyos szempontból s egy bizonyos cél szolgálatában készülnek. Ezen a téren is vannak még kívánni valók. Itt hivatkozom a Szt. László-városa (Nagyvárad) c. filmre, amely a mai Nagyváradot mutatja be. Annak utcáit, oláh felírásait, oláh körmenetet, stb. Ez bizonyos mértékben irreleváns film, de nem érte el teljesen célját. Célszerűbb lett volna bemutatni a háború előtti és a mai Nagyváradot, hogy a növendék magától jött volna rá arra, hogy mit tett Trianon ezzel a várossal és miért fáj ez nekünk? Itt egy kis magyarító statisztikai táblázat kellett volna, hisz e nélkül bajos megérteni a nagy változást.

Az Albánia c. film címképe egy turbán és a hosszúszerű szipka,

de magán a képen alig láttunk turbánt és hosszúszerű szipkát, mint azt a növendékeim is megjegyezték.

Nem folytatom tovább, mert az célomtól messze vinne. Ezeket is csak azért említettem meg, mert az ilyen látszólag csekély dolgok is sokat ronthatnak a filmnek hatásán. Ezt pedig kerülni kell.

Az idén bemutatott filmekről és azok eredményéről több beszámolót olvashattunk, amelyek általánosságban az elismerés hangján szóla-
nak arról a munkáról, amelyet e téren a film kirendeltség végez. A tanárember szemüvegén át nézve egészen jó munka az, ami ott folyik s a filmek legnagyobb része sikerült alkotás. De nagy kérdés az, hogy ezek vetítése mindenkor élmény volt-e a növendék számára? Megkapta-e ott mindazt, amit akart, vagy remélt, mert ne feledjük el, hogy a mai ifjúság már nem a háború előtti. Ennek mentalitása, érdeklődési köre, a napi eseményekkel való kapcsolata a napilapok és főleg a rádió révén egészen más, mint volt a 25 év előttié!

Erre voltam én is kíváncsi az 1936—7. tanév folyamán, s ezért bevezettem azt, hogy a növendékeim a vetítés után aláírásukkal ellátott rövid dolgozatban beszámoltak a látottakról, azoknak reájuk gyakorolt hatásáról, feltüntetve azt, ami különösen megragadta a figyelmüket és nem hallgatva el azt sem, hogy mi az, amit vártak, de esetleg nem kaptak meg. Nem bírálat kikényszerítése volt ezzel a célom, hanem az, hogy jobban megismerjem az ő érdeklődési körüket és azt, hogy elértem-e a vetítéssel azt a célt, amelyet magam elé tűztem. Meghagytam a fiúknak, hogy őszintén beszéljenek, de felelősségük tudatában, amit aláírásukkal kell bizonyítaniok. Erre még a vetítés megkezdése előtt figyelmeztettem őket, aminek az volt az eredménye, hogy mindnyájan feszült figyelemmel kísérték a vetítést s abba tényleg bele is éltek magukat. Így e vélemények nemcsak annak adják hű képét, hogy mennyire figyeltek, hanem annak is, hogy ki milyen gondolkodású, mi iránt érdeklődik, tehát minő képességek, vágyak szunnyadoznak bennük. Nevelőnek ezzel is tisztában kell lennie.

Nagy megnyugtatómra szolgált, hogy növendékeim — iskolánk szaki jellegének megfelelően — nagyjában igen egyező beszámolót adtak a filmről.

Jelen beszámolómban a szegedi m. kir. áll. négyévf. fiú felső kereskedelmi iskola II. évfolyamában 1937. április hó elején bemutatott „Hamburgi kikötő” c. film lepergetésével kapcsolatosan nyert megfigyelésekről s az azokból levonható tanulságokról óhajtok szólni.

Az említett évfolyam 34 növendéke tette meg írásbeli vallomását 26 kérdésre, amelyek közül 3 kérdést én adtam meg és 23-at saját maguk vetettek fel. Az ily módon felmerült 26 kérdést rendbe szedve, a mellékelt grafikus ábrán dolgoztam fel. Ez az ábra igen élénken szemlélteti a növendékek képzeletvilágát, az eszmekört, amelyben a látott filmmel kapcsolatban éltek s így megállapítható az ábrából az is, hogy elértük-e a filmmel a kívánt célt, vagy sem? Az utolsó 3 kérdés az őszinte vallomás.

Sajnálattal kell megállapítanom, hogy a film nem volt kielégítő, mert a növendékek többet vártak tőle, mint amennyit kaptak, aminek legfőbb

okát abban látom, hogy ez általános keretekben mozgó film volt, amely a különleges szempontokat figyelmen kívül hagyta. Arra jó volt, hogy nagyjában bemutasson egy kikötővárost, amit be lehet mutatni elemistáknak és középiskolás fiúknak, s lányoknak, de — mint a vallomások mutatják — nem elég jó ahhoz, hogy érzékeltetni tudja a *hamburgi kikötőt*, Európa legfontosabb kikötőjét *szakszerűen*, amint azt a szakiskolás növendék elvárta.

Az elhangzott 34 vélemény közül egynéhányat, mint a legjellemzőbbet ideiktatok, hogy lássuk az ifjúság véleményét is róla. A betűrövidítések az illető tanuló nevének a kezdőbetűit adják.

B. Gy. — Legjobban tetszett a halászhajók hazaérkezése. De kifogásolja, hogy nem láthatta a várost és annak pezsgő életét. „Aki ezt a filmet készítette, az nem Hamburgot, hanem csak annak halászeletét akarta bemutatni.”

K. I. — Tetszett az óriási luxusgőzös, . . . majd így folytatja: „Nem láttam a hamburgi kereskedelmi kikötőt. Sehol az egész filmen egy kereskedelmi hajó; más hajót is egyedül csak az óceánjáró képviselt. Azok a halászhajók inkább valamelyik norvég, vagy svéd kikötőt állították elénk, mint Hamburgot, a kereskedelmi kikötőt. Hiába kerestem a más kikötőket annyira jellemző nagy raktárakat. Még a partot is csak néha mutatta be a film. Magából a városból a tengerészeti iskolán kívül alig láttam valamit.”

K. A. „Ez az oktatófilm nem elégítette ki a várakozásomat. Nem mutatta be a hatalmas dokkokat, nem láttuk a nagy kereskedelmi forgalmát, ami pedig bennünket érdekelne. Magát a várost sem láttuk. Legjobban tetszett egy hatalmas utasszállító hajó, amely beillenék úszóvárosnak is.”

L. P. A film, amelyet láttunk, még a legszerényebb igényű diák várakozásának sem felelt meg. Legérdekesebb a hajók bemutatása volt, de szerettem volna látni közelebről is egy ilyen hajót, hiszen mi alföldi gyerekek még rendes hajót sem láttunk. A hamburgi kikötőből keveset, a városból semmit nem láttunk. (Ez a diák az évfolyam legszegényebb, legegyszerűbb növendéke.)

Sz. K. Legjobban tetszett a kosárral való halászat, de nem mutatott a városból semmit, pedig ettől is azt várta a növendék, amit a „Róma, az örök város” c. film nyújtott.

H. B. Tetszett a halászhajók indulása papi áldás mellett. A filmtől azonban egészen mást várt; elsősorban a hatalmas raktárházakat, a hatalmas lüktető életet, a hajók ki- és berakodását. . . „de sajnos a film ezt nem tárta elénk s így a kereskedelmi kikötőről helyes képét nem alkothattunk magunknak.”

Sz. I. „Valami érdekes dolgot nem is láttunk a filmen.” Szerette volna látni a hamburgi kereskedelmi és városi életet.

„Aki nem tanult Hamburgról — folytatja tovább — és e filmet megnézi, annyit tud majd a városról, mint addig, vagyis semmit.”

Nem folytatom tovább, mert a bemutatott szemelvények eléggé szemléltették az ismeret után sóvárgó ifjú lélek elégedetlenségét a látottak felett.

Nézzük meg tehát egy kissé részletesebben, hogy mi is volt az oka annak, hogy a film nem váltotta ki azt a hatást, amit tőle vártunk. Másrészt vizsgáljuk meg, hogy mi az ő érdeklődési körük tanulmányaikkal kapcsolatban?

Ha vizsgálat alá vesszük a grafikont, látni fogjuk, hogy a megelégedettség pontszáma az elégedetlenségéhez úgy viszonylik, mint 30:112-höz, ami más szóval azt jelenti, hogy a film a várakozás fokának közel egynegyedét elégtette csak ki, pedig — mint a felmerült kívánságokból is kiderül — egyetlen egy kivételével, igen szerény és szinte magától értetődő kívánságok voltak ezek. (Egyetlen nem idevaló óhaj „az önértetés német ifjak bemutatása” volt, bár az iskolahajó megjelenítésével kapcsolatban erre is nyílt volna alkalom.)

A grafikon első hasábjában feltűnik, hogy a bemutatott filmnek csak két oly jelenete volt, amely nagyobb érdeklődést keltett. Az egyik az óceánjáró, a másik a tengeri halászati jelenet: amaz 8, emez 16 érdeklődési ponttal szerepel az ábrában, míg a többi tetszést kiváltó jelenet legfeljebb 1–2 érdeklődési ponttal.

Ezzel szemben nézzük meg az ábra II. hasábját, amely azokat a mozzanatok tünteti fel, amelyeket a tanulók szerettek volna látni, mert az ő különleges tanulmányi körükbe belevág.

Összesen tizenhat ilyen kíváncsialom merül fel s ezek közül mindössze 3 van, amely csak 1–1 érdeklődési ponttal szerepel, amely tehát az illető egész különleges lelkiállapotára vezethető vissza a pergetés tartama alatt.

A többi óhajok mind nagyobb érdeklődésre tartottak számot. Feltűnő és egyedülálló az a nagy érdeklődés, amely magának Hamburg városának szól. Ez a kívánság egymaga 28 érdeklődési ponttal jelentkezett, tehát majdnem ugyanannyival, mint az első hasáb tetszés-pontjainak a végösszege.

Szinte feltűnő ez a nagy érdeklődés a város iránt, de könnyen megérthető, hisz e növendékek már 2. éve tanulnak kereskedelmi földrajzot. Az I. évfolyamban gondolatban, képben és térképen bejárták az idegen világrészeket s mire a II. évfolyamban eljutottak Németországig, szinte egész Európát megismerték. Megtanulták annak nevezetességeit, fontosságát, sajátosságát, a nagy városait, kereskedelmi- és ipari gócpontjait, s így csak természetes, hogy amikor azt hallja, hogy Hamburg a világ egyik legfontosabb kikötővárosa, amely még hozzá majnem a legkisebb, de egyben a legműveltebb kontinensen van: milyen is lehet az? Milyenek ott az emberek? Mi tette a legnagyobbá? S miben nyilvánul meg fontossága? Igaz, hogy azt hallja szöbeli magyarázatból, de hisz a vetítésnek éppen az a célja, hogy a hallottakat és tanultakat a szemlélet alapján alátámassza, s nem az, hogy bizonytalanságban hagyja a növendéket s kétséget támasszon benne az iránt, vajjon igaz-e mindaz, amit tanárjától hallott?

Az elmondottakból kiderül azonban az is, hogy mily nehéz dolog igazán szakszerű, a meglévő ismeretek figyelembevételével mellett olyan oktatófilmet készíteni, amely a tanultakat alátámasztja és tényleg ahhoz illeszkedve, a tudást még szélesebb alapokra fektesse, de úgy hogy a

tanuló figyelmét a mellett teljesen le is kösse és állandóan ébrentartsa. Mert jaj annak a filmnek, amely érdeklődés helyett közönyt, vagy csalódást vált ki! Kár az időért, kár a pénzért és kár a megzavart hangulatért.

A másik kíváncsi a hajók kikötése és a kikötői forgalom szemléltetése volt. Amaz 11, emez 10 érdeklődési ponttal szerepel a rajzban. Élénken jellemzi a gyermeki lélek fantáziájának és ismeretvágyának egymásba kapcsolódását a szakiskolákban. Itt azonban még nagyobb szerep jut a fantáziának, az ismeretlen tájak felé való vágyakozásnak, s az ifjú lelkét annyira jellemző utazási, kalandozási vágnak. Ez húzza-vonzza az ifjúságot, amikor valami különösen érdekes, vagy sajátos földrajzi alakulatra, tájra, vagy városra hívják fel a figyelmét. A szakvágy itt még kissé hátra szorul, de már teljesen ez az óhaj domborodik ki a következő legnagyobb pontszámot (6) kapott kíváncsiból, amely a hatalmas raktárházakat és dokkokat, kívánta látni. Ez a látzólag csekély pontszám azonban a kétszeresére emelkedik, ha a következő kíváncsítót vesszük vizsgálat alá, amely más szavakkal ugyan, de szintén ezt kívánja.

Egyenlő pontszámmal szerepel (5—5) óceánjáró belsejét és kikötődaruk munkáját, továbbá a város és a kikötő teljes látképét s végül az utcai életet Hamburgban látni kívánó óhaj. Nyilvánvaló, hogy az utóbbiak közül 3 inkább fantáziát hivatott kielégíteni s csak egy — a kikötődaruk munkában — az, amely a szaktudás kimélyítésére alkalmas.

Négy pontszámmal szerepel az a kérdés, hogy milyen is lehet egy úgynevezett iskolahajó élete a gyakorlatozó ifjúsággal, helyesebben megfordítva; milyen a német ifjúság élete az iskolahajón? Ez általában nem szakba vágó kérdés, hanem az ifjú fantázia kielégítését szolgálja, amelyet itt két dolog sarkal. Egyik az: hajón lenni, utazni, vidéket járni, s a másik a mostanában sokat emlegetett: újjászervezett német ifjúsági élet megismerése. Ezt az utóbbit szolgálja még a két érdeklődési ponttal szereplő óhaj: milyen is a mai öntudatos német ifjú? Ez — mint már említettem — egyáltalában nem szakkérdés, de igen fontos nevelő momentum gyanánt szolgált volna (ami szintén igen fontos az iskolai filmeknél), mert hiszen megmutatta volna a német ifjúság fegyelmezettségét s nemzeti öntudatát, tehát épp azt, amire a magyar oktatásügyi kormány és az oktatói kar egyöntetűen törekszik. Micsoda nagyszerű nevelési alkalmat és ráhatást szalasztott el itt a film!

A sok hajó látásának a vágya 2 érdeklődési ponttal ismét a képzet világot hivatott kielégíteni.

3—3 érdeklődési ponttal szerepel két kérdés: milyen Hamburg gyári élete, s hogyan megy végbe a tengerihajók kikötése és elindulása? Az előbbi kérdés kevésbé jogosult, hisz iparilag sokkal fontosabb városok is vannak Németországban s az ipar éppen nem fontos ismerve Hamburgnak. Ellenben a második óhajból már a fantáziával párosult ismeretvágy cseng ki. Nemcsak azt akarja látni, hogy a hajó kikötése, vagy elindulása micsoda lelki megmozdulásokat vált ki az emberekből,

hanem azt is, hogy hogyan megy végbe az árúk rakodása és a személyek elhelyezkedése egy ilyen óriási hajón.

Meg három óhaj vetődött fel 1—1 érdeklődési ponttal: a világítótorny működése, a tengerész élet és statisztikai táblázat közlése. Ezek közül az első és a második a képzeletvilágot elégítené ki, míg a harmadik az ismeretanyagot bővítené. Tekintettel azonban arra, hogy csak 1—1 ifjú óhaja volt ez, tényleg elhanyagolható mennyiségnek lehetett venni.

Feltűnőnek látszik, hogy statisztikai adatokra csak 1 növendék volt kíváncsi, holott ez éppen anyaga iskolafajunknak, de érthető, ha figyelembe vesszük, hogy statisztikai anyagot kapnak a növendékeink elég az iskolában, amelyeket ők maguk ábrákkal fejeznek ki füzeteikben. Ettől tehát újat nem remélhettek, mégis nagyon fontosnak tartanám, hogy az ilyen filmeknél, mint a Hamburgi kikötő elmésen megszerkesztett és mozgó, a szemünk előtt kirajzolódó statisztikai ábrák is legyenek (pl. a személy és áruforgalomról, azok minőségéről, a kereskedelmi mérlegről, a ki- és befutó hajók számáról és regiszter tonna tartalmáról, stb.), amelyek azután bevesződnek az ifjúság lelkébe. S főleg akkor volna ez tanulságos, ha szembeállítanók a megfelelő magyarországi adatokkal.

Ha az elmondottakat összegezzük, megértjük, hogy miért kaptuk a film lepergése után a növendékektől azt a választ, hogy teljesen a film nem elégített ki senkit, részben csak 5 növendéket. 14 növendék jelentette ki, hogy őket a vetítés nem elégítette ki, a többi 15 nem nyilatkozott erről a kérdésről. Ebből az következik, hogy a film lepergetése nem volt számukra az az élmény, amelyet tőle vártak.

Ít azonban fel kell említeni azt, hogy a film nem különleges, tehát szakiskolák számára készült, hanem mindazon iskolák számára, amelyekben Európa földrajzát tanulják s így a mindenki számára készült filmek különleges szakkívánságokat nem is elégíthetnek ki. Sajnos, hogy a mai Csonka-Magyarország nem engedheti meg magának azt a fényűzést, hogy ötvenegynéhány szakiskolája részére külön szakirányú filmeket állítson elő. De ha ez így is van, egy dolgot szem előtt kell tartani a film készítéskor, hogy t. i. annak a tárgyköréhez mérten a növendék képzelet-világára is hatnia kell. Csak így éli magát bele az a tanuló adott helyzetbe és lesz eddigi ismerete tudatossá, igazi tudássá.

Meg kell adni, hogy a növendékek elég jó megfigyelők voltak, észrevételeik legtöbbször találóak s komolyak és alig akadt 1—2, aki elkalandozott volna a tárgykörtől: olyan pedig, aki légből kapott megjegyzéseket tett (aki tehát figyelmét nem tudta, vagy nem is akarta kellőképpen a vetítésre központosítani, mert talán nem érdekelte) mindössze egy akadt...

* * *

Ezek után felmerülhet az a kérdés, hogyan is lehetne tehát olyan filmet készíteni, amely kielégítené ifjaink tudásvágyát, hatna a képzeletvilágukra, de a mellett bele is illeszkednék szorosan a tananyagba?

Megkísérlem a feleletet erre a kérdésre ép a növendékeim felve-

tette óhajok alapján, természetesen tanári szemüvegen át megszűrve azokat és számbavéve az előállítás műszaki lehetőségeit is. Ez utóbbi nem lekiicsinylendő dolog, mert számolni kell a rendelkezésre álló csekély anyagiakkal, a valutáris nehézségekkel, az egyes országok féltékenységeivel s a felvételezésnek egyéb akadályaiival.

Amit adok, az ideális elképzelés s némi meseszerűség is van benne. A jó filmnek t. i. egyik fő kelléke a mozgás, az élet. A növendék mindenkor a való életet lássa a képen. Az emberek, a járművek, gyárak, üzemek, stb. mind mozogjanak, dolgozzanak. Nem tudok elképzelni jó oktató filmet, amely pl. tájat mutat be, eleven, pezsgő élet nélkül. Ez főleg a földrajz, természetrajzi filmeknél nagyon fontos. Hogy pedig a képzeletvilágra is hassunk, egy kis meseszerűséget szőjjünk bele. Elképzelésem szerint pl. a hamburgi kikötőt úgy mutatnám be, hogy egy magyar ember Hamburgon át el akar utazni teszem azt Amerikába. A hajója még nem indul s így van ideje szétnézni a városban, s ezzel kapcsolatban történnek az alábbiak bemutatása.

Mielőtt a további részletekbe bocsátkoznék, még egy dolgot fel kell említenem. Megnehezíti az ilyen filmek készítését a lepergetésre álló idő rövidsége. 10—15 perc alatt tényleg nem lehet mindazt bemutatni, amit növendékeim látni szerettek volna. De meg lehet azért oldani a dolgot úgy, hogy az ilyen nagyon tanulságos filmeket két részre osztjuk s két egymás utáni órán pergetjük le s ez esetben 25—30 perc alatt már sokat mutathatnánk be.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy az oktatófilm akkor éri el a célját, ha élményszerűvé tudja tenni a bemutatottakat. Ennek legfőbb eszköze pedig az élet, a mozgás. A növendéknek át kell éreznie vetítés közben, hogy ő most nem pusztá képet lát, de a való életet az ő örökös mozgásával. Épen ebben van a legfőbb előnye a filmnek az állóképekkel szemben. Itt nem lehet rögzíteni, (s ezért nem célszerű vetítés közben a gépet megállítani), mert az kizökkent a hangulatból, hisz maga az élet sem áll meg egy pillanatra sem. Folytonos mozgás, örökké változó életjelenség az, ami lebilincsel és tanít.

Én a „Hamburgi kikötő”, vagy ehhez hasonló jellegű filmet a kikötő földrajzi elhelyezkedésének vázlatával kezdeném meg szintén, bár rövidebb időt szentelnék erre, mint a film teszi. Utána repülőgépen érkezve a város fölé, megadnám annak a madártávlati képét, természetesen a kikötővel együtt, háttérben a tengerrel, hogy a növendék a helyes együttes képet megkapja. Most a repülőgép leszáll, az utasok gépkocsikba ülnek, vagy autobuszba, autocarba. Ezzel bejárjuk a várost, mint ahogy ma az idegenforgalmi autocarok teszik. A cicerónét egyszer bemutatnám, amint magyaráz, azontúl helyettesítené őt a rövidre fogott magyarázó szöveg. Ez az autocar körülhordana a városban, megmutatna mindent, ami tanulmányaink szempontjából fontos Hamburgban: tehát a főbb utakat, utcákat, gyárakat, épületeket, a zajló utcai életet, mindenütt természetesen csak a legjellegzetesebbeket. Séta közben kiérnénk a tengerpartra, amelyen szintén végigfutna autónk.

Ha az eddig felsoroltak kitöltötték a 12—14 percet, be is fejezhetjük az első részt.

A második rész a kikötői élet bemutatása. Látnunk kell a tengert; a vitorlás- és óceánjáró hajók seregével, másrészt a parti életet: a különböző raktárházakat, dokkokat, de az ott tényleg folyó élettel együtt, tehát munka közben. Esetleg ki is szállhatnánk autónkból s egy-egy ilyen raktárházat, dokkot belülről is megnézhetnénk. Csak a legjellemzőbbeket: pl. a gyarmatárúk raktárát, a petróleum kikötőt, stb. Módját kell ejteni séta közben, hogy a tengerihajók ki- és berakodását világító-tornyot, stb. működés közben láthassuk, miközben dolgoznak az emelődaruk és sűrőforog a közönség. A helyes arány megállapíthatása céljából jó lenne a parti- és óceánjáró gőzösök, meg a vitorlások egymás mellé állítása képen. Tanulságos az óceánjárók kikötése, vagy elindulása is. Érdekes lenne egy luxus gőzös bemutatása, annak beosztása és belső berendezése, de ez már ebbe a filmbe nehezen volna beilleszthető s nem is tartoznék szorosan a tárgyhoz. Egy külön film, mint „a közlekedési eszközök fejlődése, vagy a mai közlekedés” foglalkozhatnék ezzel. Egész rövid időt talán lehetne szentelni az iskolahajó életének, bár ez is inkább beleavág az utóbbiakba.

A kórséta befejezése után autónk elvinne egy tengerhajózási társaság (pl. Hapag) üzletházába s ott megváltanók jegyünk egy amerikai, vagy indiai hajóra, ami alkalmat szolgáltatna arra, hogy a hamburgi nagy hajózási vállalatok óriási forgalmát és belső életét is megsejlelhettünk. Végül megtörténnék az óceánjáróra való beszállásolás s ezzel véget is érne a film.

Az oktatófilmeknek ilyen való életszerűleg történő összeállítása és elkészítése fog igazán megfelelni a célnak. Az ilyen filmbe a növendék beleéli magát, s szinte a filmmel együtt halad. Ez élmény lesz számára, mert foglalkoztatta képzelő tehetségét, tanulni fog belőle, mert sok új és érdekes dolgot lát a maga valódi összefüggésében.

Az ily módon elkészített filmre nem fogja azt mondani, hogy az nem tetszett, nem elégitette ki, vagy azt, hogy legjobban tetszett neki a méltóságteljesen úszó óceánjáró, vagy az útrakelő halászhajók, miközben a pap azokat megáldja. Mert ha valaki csak ennyit tud megjegyezni az ilyen fajta filmből, akkor azzal célt tévesztettünk. Gondoljunk csak arra, hogy mennyire szeret az ifjúság moziba járni. S miért? Mert ott életet lát, összefüggést talál az események között, s ha azok nem is az igazi életet adják, de beleringatják a nézőközönséget a valóságosság hitébe és a gyorsan pergő események áradata magával ragadja a nézőt. Ezért van azután az, hogy egy-egy mozi darab után napokon át is képes beszélni otthon és társainak s megvitatni, hogy mi volt abban a jó, s mi nem, ellenben az iskolai filmeket, legalább is jó részüket, elfelejtik rövid pár óra alatt, s legfeljebb a csalódás keserves érzése marad meg hosszabb ideig lelkükben. De csalódást kelt a gyenge film a tanároknak is, akik az általuk kitűzött célt így el nem érik és sajnálják a megzavart órát.

Dr. Bodhaneczky Imre.

Az óravázlat tanítás- és módszertani lényege.

Tanári körökben alig van ma megvitatásra kínálkozóbb kérdés, mint az óravázlat-ügy. Olyan váratlanul és előkészítés nélkül érte a középfokú iskolák pedagógusait az idevonatkozó rendelkezés, hogy valóban nem lehet csodálni, ha az egységes felfogás kialakulásához szükséges idő híján az elágazó vélemények mérközéseitől hangosak a tanári szobák.

Mindenfelé a legnagyobb bizonytalanság uralkodik. E bizonytalanság érzetének legfőbb forrása az a *teljes szabadság*, amelyet a miniszeri utasítás vonatkozó pontja a tanárnak ad. Olyan szabadság ez, amelyet minden tanár szívesen megváltana egy kis megkötöttséggel, mert így legalább tisztában volna az alapelvekkel, amelyeket a vázlat megszerkesztésénél szem előtt kell tartania. Elismerésre méltó, hogy az Utasítás a tanár egyéniségének szabad érvényesülését akarta biztosítani. Ma azonban, amikor más oldalról egyes hatósági közegek igazán kicsinyes rendelkezésekkel annyira megkötik ezt az egyéniséget, mindenki elengedne olyan szabadságot, amely aligha járul hozzá a nevelői munkával járó felelősség megkönnyítéséhez.

Folyóiratunk hasábjain dícséretes szándékkal próbálkozott egyik kartársunk e tárgyról szóló cikkével a zürzavaros helyzetben némi rendet teremteni.¹ Le is szögez több értékes igazságot. Hiánya azonban, hogy inkább elméleti, mint gyakorlati, holott cikkét egyenesen a gyakorlati használni akarás célzatával indítja útján.

Felemlíti egyik tanügyi titkár kifogásai közül „a tagolt anyagrész összefoglalásának, továbbfejlesztésének elmulasztását”, ezt a nagyon is vitatható, homályos és absztrakt követelményt. Azt is hangsúlyozza, hogy a vázlat ne legyen hosszú, ne legyen aprólékos. Nagyon helyes elv, de megvalósítását illuzóriussá teszi az az ellentétes követelése, hogy „az óravázlat legyen a részletekre is figyelmesen kiterjedő, hogy a pontjai közé fel kell venni” az úgynevezett gyakorló, vagy puhatoló kérdéseket, továbbá „a gyakorlásra szánt mondatokat és példákat”, sőt az összefoglalásba be akarja olvasztani „a táblavázlatot”, amely maga is egy kisebbszerű óravázlatnak felel meg. Ilyen módon nemcsak, hogy túlságosan megnövelnök a vázlat terjedelmét, de hátráltatnók is a nevelés munkáját, mert a bürokratizmusra való hajlandóságnak nyitnánk vele újabb érvényesülési teret.

Ezzel szemben igen helyes követelései: hogy a vázlat ne csak a tanárnak szóljon, de az osztályt is tekintetbe vegye; hogy meg legyen benne a fokozatosság és hézagtalanság elve; hogy ne öleljen fel sok új anyagot; különösen pedig, hogy a vázlat nem feltétlenül kötelező. Ez utóbbi azt a becses gondolatot rejti magában, hogy mindig jöhetnek közbe a tanítás menetét befolyásoló olyan körülmények, amelyek szinte egyik percről a másikra új részlettervnek a beállítását kívánják meg a tanártól.

¹ Péntes Zoltán: Néhány megjegyzés az óravázlatokhoz. Nevelésügyi Szemle I. évf. 1. sz. (35—42. l.)

Jelen dolgozatunknak az a célja, hogy az egész kérdés lényegét az alapul szolgáló elméleti háttérből kibontakoztatva, de egyenesen a gyakorlati érdek szempontjából világítsa meg.

Az Utasítás által a vázlatkészítésnél figyelembe veendőnek jelzett hármasszempontot vizsgálódásunkban mi is be fogjuk tartani. Mégis azzal a különbséggel, hogy először szólunk a legfontosabbról: a *belső tartalomra* vonatkozó követelményekről, azután egy-két szóval az óravázlat *terjedelméről*, végül a *külső alakról*. Annál inkább is célszerűnek látszik ez a sorrend, mert a belső tartalom milyenségi jegyei a bennük kifejeződő didaktikai és módszertani követelmények útján többé-kevésbbé pontosan meghatározzák a terjedelmet, viszont a tartalom és terjedelem adottságai együttvéve mintegy természetszerűleg rámutathatnak arra a külső formára, amely a gyakorlati használhatóság szempontjából leginkább megfelelő.

A belső tartalom összeállításánál két legfontosabb elv, amelynek követését nem győzzük eléggé hangsúlyozni: a józan ésszel összhangzó, természetes *egyszerűség* és a legjobb meggyőződésből fakadó becsületes *szoliditás*. Az előbbi értelmi, az utóbbi erkölcsi alapszínezetű követelmény. Ezeknek ismételt kiemelése azért szükséges, mert az óravázlat tartalmát leginkább ezen a két ponton fenyegetheti veszély, talán nem is annyira az emberi jóakarat hiánya, mint inkább olyan előítéletek miatt, amelyeknek gyökere 100—150 évvel ezelőtt uralkodott s ma már nagyrészt üres formalizmussá merevedett elméleti dogmák talajába nyúlik vissza. Nem azt jelenti ez, hogy a tanítástannak, vagy a módszertannak a gyakorlat által is kipróbált és jónak talált utasításait ne vegyük figyelembe, csak azt, hogy ezeknek részletekbe menő hangsúlyozása nem annyira az óravázlatba való, mint inkább a gyakorlati eljárás sokoldalú tanító és nevelő mozzanatainak sorozatában kell alkalomszerűen érvényesülniök.

Nemcsak a vázlatra, hanem a gyakorlati eljárásra vonatkozólag is hangsúlyozzuk az *alkalomszerűséget*. Az elmélet által megállapított sémát ugyanis igen nagy hiba volna olyan formulának tekinteni, amely kivétel nélkül minden tárgynak, minden órájára ráhúzható. Sajnos, tisztán elméleti beállítottságú, vagy a tanügyi közigazgatás talajából kinőtt ad hoc pedagógusok gyakran hajlamosak erre a műveletre. Pedig a valóságban a didaktikai és metodikai sémákat csak olyan kereteknek szabad tekinteni, amelyekbe az összes gyakorlati eljárások eszményi elgondolása belefér, amelyeket azonban a maguk teljességében egyetlen meghatározott órára sem lehet, sőt egyenesen hiba volna — alkalmazni. Olyan általános típusok ezek a gyakorlati eljárás álláspontjáról szemlélve, mint amilyen pl. — az emberi életre alkalmazva — a fősvénynek a típusa a tényleg létező s közöttünk járó fősvényekhez viszonyítva. Ahogyan a valóságban mindenik fősvény emberben van több-kevesebb tulajdonság a tipikus fősvényből, de valamennyi vonást együttvéve az élet sohasem állítja elénk, ugyanígy minden tanítási óra megvalósít az anyag természetétől, a kitűzött céltől, a növendékek együttes lelki adottságaitól függően — több-kevesebb követelményt a didaktikai és metodikai elvek sorozatából a nélkül, hogy egyetlen óra is léteznék, vagy egyáltalán el-

gondolható volna, amelyik az egyes sémák összes pontjait átvihetné a gyakorlatba. Olyan pedagógus, aki az elméletben és gyakorlatban egyaránt otthon van, jól tudja ezt s nem ijed meg az elmélet kíváncsiságaitól, mert azokat mindig igazi jelentőségük szerint tudja értékelni. A baj ott kezdődik, amikor valaki az elméleti előírások valódi rendeltetésével nincs tisztában s így azokat valóságos mumusnak tekinti, vagy esetleg a tanítás és nevelés gyakorlati munkájában nem rendelkezik kellő tájékozottsággal s annak minden egyes mozanatára valamilyen szabályt akar ráerőszakolni, akár helyénvaló, akár nem. A helyes elméleti belátással és gyakorlati ügyességgel párosuló józan ész legbiztosabban útbaigazít bennünket egy-egy tanítási óra gyakorlati kivitelében épúgy, mint az ennek lefolyását röviden összefoglaló óravázlat megszerkesztésében.

Ilyen meggondolás alapján vizsatérve az egyszerűség elvéhez, az a kérdés, hogyan kell ezt az óravázlat belső tartalmánál értelmezni. A felelet világos: mennyiségileg is, minőségileg is kerülnünk kell mindent, ami nem a lényegre jelöl, hanem azon túlmenően csak dísznek, csak sallangnak tekinthető, vagy esetleg a növendékek értelmiségében megadott színvonallal is ellentétben áll. Ahogyan magának a tanítási óra lefolyásának az egyszerűség és természetesség bélyegét kell magán hordoznia s mentesnek kell lennie minden bombasztikus szóáradattól és hamis pátozástól, de a filozófikus mélységekbe való merüléstől is, ugyanígy a vázlatnak, mint a tényleges óra sűrített kivonatának, ezt a természetes egyszerűséget és közvetlenséget kell visszatükröztetnie. Ne ismétlődjék tehát benne semmi olyan kitétel, amely ugyanazon vázlat más helyén már előzetesen előfordult. Ne azon törjük a fejünket, hogy valami szokatlan és rendkívülit alkossunk, amellyel esetleg az iskolalátogató elismerését vívhatjuk ki, hanem arra törekedjünk, hogy annak a természetes lelki folyamatnak, amit a tanítási óra lényegében jelent, jellegzetes rövidséggel, szinte vezérszavakkal megrajzolt tömör képét nyújtsuk.

S hogyan értelmezzük a szoliditást? Úgy, hogy a vázlatról előlévása után azonnal meg lehessen ítélni szerkesztőjének feltétlen jóhiszeműségét. Észre lehessen venni, hogy a vázlat csak olyant tartalmaz, amit a tanár becsületes törekvéssel akar is, képes is keresztülvinni. Kerülni kell tehát minden nagyképűsködést. Hiszen a felsőbbbségnek módjában áll a tanár teljesítőképességét — legalább is nagy vonásokban — megismerni, tehát a vázlat sem tévesztheti meg s ha ennek szerkesztője többet akar feltüntetni, mint amennyi tőle kitelik, csak emberismeretének hiányát árulja el. A szolid vázlat sohasem ígér többet, mint amennyit maga az óra adhat. Az erkölcsi felelősségérzet, amely minden becsületes pedagógus nevelői tevékenységét áthatja, itt sem enged meg a szemfényvesztést. A szoliditás magával hozza, hogy a vázlatban ne a kitűnni vágyás egyéni eszközét keressük, hanem valóban azt a hasznavehető didaktikai és módszertani segédeszközt, amelyre az osztály kis közösségének tanítása és nevelése érdekében mint megbízható társunkra támaszkodhatunk.

Ezzel eljutottunk egy másik követelményhez, amelyet az óraváz-

lat tartalmával szemben felállíthatunk. Ez a követelmény: a vázlatnak a tanítás- és módszertani eljárásból adódó kettőssége, első sorban természetesen az *új anyag közlésére* vonatkoztatva. Pénzes is hangsúlyozza ezt a követelményt. Ez azonban nem elég. Szükséges, hogy kissé részletesebben ki is fejtsük e kettősség érvényének szükségét. A didaktika voltaképpen magában foglalja a módszertant is, de legtöbbször csak a tanításhoz való viszonyában. Mivel azonban mi a tanítással nevelni is, sőt első sorban nevelni akarunk s a módszertannak éppen erre nézve is utasításokkal kell bennünket ellátnia, ezért a metodika ilyen értelmezésben már túlmegy a didaktika keretein. Azt mondhatjuk, hogy bizonyos tekintetben több annál. Ilyen megfontolás alapján egyes elméletirők a metodikát önállóként külön is választják a didaktikától. Jelen esetben a mi vizsgálódásunkban is célszerűnek mutatkozik a különválasztás.

Mindenekelőtt meg kell állapítanunk, hogy a didaktika legfőbb követelményei: az oktatás anyagának kiszemelése, elrendezése és összekapcsolása, de nagyrészt még az egymásutánosság (successio) és az egymásmellettség (simultaneitas) is olyan kérdések, amelyek az anyag-részek egészére vagy nagyobb egységeire vonatkoznak s nem ritkán azok egymáshoz való viszonyának közelebbi megvilágítására szolgálnak. Inkább tantervi, mint a tananyag feldolgozására irányuló funkciók. Maga az az anyagrész, amely egy-egy órában átvehető, olyan kis terjedelmű metodikai egység, sőt esetleg ennek egy része, amely az említett didaktikai szempontok rostáján — mint egy nagyobb anyagrészbe szervesen beilleszkedő alkotóelem — már előzetesen keresztülment. Amire mindíg tekintettel kell lennünk, az szinte kizárólag az egymásutániságból a *hézagtalanság* és *fokozatosság* elveinek állandó, valamint az egymásmellettségből a *koncentráció* követelményének alkalomszerűen történő figyelembevétele. Ezeket a nevelő tanítás eredményességének érdekében nemcsak a nagyobb és kisebb metodikai egységekben, hanem ezek részleteiben, tehát minden óra anyagában szem előtt kell tartani.

Más kérdés azonban a vázlatban való feltüntetetésük.

Mindenesetre hiba volna, ha valaki az új anyag összeállításában nem tenne mást, mint azt a benne előforduló fejezetek, szakaszok vagy főgondolatok szerint tagolná s az így kapott részeket egymás után felsorakoztatná. Ez nem volna óravázlat, hanem csupán az előadandó anyag *tartalomjegyzéke*, amely legfeljebb annyiban volna értékes a tanárra nézve, hogy tudását szigorúan meghatározott tárgyi keretek közé fogná s nem engedné elkalandozni idegen területekre. Bizonyára ez is fontos érdeke a tanításnak, de magábanvéve olyan egyoldalú szempont érvényesülését jelentené, amely semmivel sem haladná túl bárminő — a nagyközönség részére szánt, vagy a felsőbb oktatásban alkalmazott előadás vázlatát. Tehát inkább csak ökonómiai jelentősége volna, vagyis az idő takarékos kihasználása tekintetében szorítaná korlátok közé a tanárt.

Világos, hogy az óravázlatnak ennél minden esetben többet kell nyújtania. Az előbb kiemelt didaktikai elvekre tehát mindig tekintettel vagyunk a gyakorlatban, de az óravázlatban elegendő, ha csak külön-

leges esetekben utalunk egyes feltűnő összefüggésekre vagy kapcsolatokra. Ezeknek természetesen centrikus jelentőségűeknek kell lenniök, hogy így a tanításnál a többit is emlékezetünkbe idézzék. Mindezt egy-egy szóval, a mondatba beleszórt célzással is kifejezhetjük a nélkül, hogy részletekbe bocsátkoznánk s ezzel az óravázlat terjedelmét felesleges módon növelnénk. Ezeken kívül a didaktikai tagolás alig kíván különösebb munkát. Hiszen a tanterv és az ennek alapján készült tankönyvek, ha azok jók, valamint azoknak ugyancsak a tantervi előírásokhoz alkalmazkodó fejezetei és szakaszai, amelyeknek sorrendjében halad a tanár, a helyes tagolódást és beosztást már nagyrészt megvalósított állapotban nyújtják.

Ugyancsak fontos az a törekvés, hogy a tananyag kínálkozó részeit ne csak az értelem, hanem az érzület és a jellem nevelésére is kihasználjuk. Ez a folyamat párhuzamosan halad a tanítással s mint állandó célkitűzés annak hű kísérője. De éppen ezért rendes körülmények között szintén szükségtelen, hogy a vázlatban feltüntessük. Csak akkor kívánatos ez, amikor az anyagrészt olyan természetű, hogy *sorozatosan* tartalmaz egy-egy érzelm vagy jellemvonás nevelésére alkalmas gondolatlelemeket. Ilyenkor ajánlatos az illető érzelmet vagy jellemvonást közelebbről megjelölni.

A tanításnak ezt az egyetemesen nevelő célzatát segíti elő a szorosan vett módszertani tagolás betartása is. A didaktikai elvek inkább a kitűzött tanítási célra s a tantárgy anyagára voltak különös tekintettel. A módszeres tagolás a nevelés célzatával együtt az a terület, ahol a növendék egyéni, illetve az osztály pszichológiai adottságaiból eredő körülmények lépnek előtérbe s lesznek irányító és központi hatalommá abban a munkaegyüttesben, amelyet a nevelő oktatás folyamata a tantárgy, a tanár és a növendékek közös szövetkezésében jelent. Hangsúlyozzuk, hogy itt is sok olyan követelmény van, amelyekkel a valóságban lefolyt órának minden körülmények közt számolnia kell, amelyeket azonban az óravázlat több okból nem fog feltüntetni.

Az első és legfontosabb ok, hogy nem tervezetről, hanem csak vázlatról van szó. Azután a követelmények közül egyesek olyan elemi természetűek vagy önként adódó mozzanatok, amelyeknek kiemelése felesleges, sőt esetleg naivitás számba menne. Más részük sztereotíp módon ismétlődő, sablonos jelenség. Viszont van egy harmadik csoportjuk, amelynek megjelenési formája az óra folyamán adódó helyzetektől függ s előre teljes bizonyossággal nem is állítható be a vázlatba. Így nem fog szólni az óravázlat a tanár egyéni sajátosságainak az oktatás menetébe való beilleszkedéséről, az eljárásában alkalmazandó s a növendékek egyéni diszpozíciójától függő fogások módjáról, egyszóval a tanítás külső technikai eszközeiről. Ugyanígy nem érintheti a számonkérés eredményét sem, mert nem látja előre, holott ez minden órának szinte más és más színezetet ad, hiszen a tanáron és növendékeken keresztül befolyásolja az új anyag közlésének körülményeit is. Mindamellet az óravázlatban erre csak utólagosan, a *Pótlás* rovatában történik utalás, ha az eredmény annyira gyenge, hogy a már tárgyalt anyag egyes részeit újra elő kell venni.

Viszont lehetőleg állandóan és pontosan feltüntetni az óravázlat, hogy minő *tanalakat* használ a tanár vagy mennyiben változtatja azt. Ez azért fontos, mert mindig a cél, a kitűzött anyag természete, a növendékek appercipáló képessége és nem utolsósorban a rendelkezésre álló idő *együttesen* szabja meg, hogy a kérdve kifejtő, a közlő; esetleg a bemutató tanítási formát részesítsük-e előnyben. Előfordulhat, hogy mind a hármat felváltva kell alkalmazni, s amennyiben ez előre látható, célszerű a feltüntetése, mert a fenti viszony visszatükröztetése folytán mélyebb betekintést engedhet a tanár oktató és nevelő eljárásába. De az is megeshetik, hogy valamely rajtunk kívülálló ok miatt kifogyunk a pontosan beosztott időből s pl. a tervbe vett kérdve kifejtő tanalak helyett kénytelenek vagyunk a rövidebb időt igénylő közlő formához folyamodni, hogy a kijelölt anyagot elvégezhessük. Ez persze szintén csak utólagos bejegyzés formájában kerülhet a vázlatba.

Az oktatás lélektani alapjait tekintve az osztály figyelmi állapotának, valamint a megértésre és a megtartásra irányuló készségének biztosítása érdekében ki fogja emelni a vázlat azokat az eszközöket, amelyeknek alkalmazásával az említett figyelmi állapotot, valamint a megértést és megtartást a növendékek lelkében eredményesen elő lehet segíteni, amelyek tehát az oktatás menetének már legfőbb támaszpontjai. S itt eljutottunk az úgynevezett *formális fokozatokhoz*. Ezek ma már nem abban az alakban s jórészt nem is abban a szerepben elgondolva élnek a pedagógiai közvélemény tudatában, ahogyan őket *Herbart* megalkotta s nyomában *Ziller* és *Rein* értelmezték, hanem a gyakorlati tevékenység átforgató hatásának engedve: a) a *szemléltetés*, b) az *összehasonlítás*, c) a *rendszerzés* és d) a *megszilárdítás* vagy *alkalmazás* fokozataiként állnak előttünk.

A régi formális fokozatok csak zavart okoztak, mert nem lehetett teljes bizonyossággal eldönteni — hiszen a legkiválóbb pedagógusok is eltérő véleményben voltak — vajjon mekkora az a didaktikai egység, amelyre érvényük kiterjed. Akadtak, akik kivétel nélkül minden egyes óra anyagára rá akarták húzni őket tekintet nélkül a tárgy különleges jellegére. Mások nagyobb egységekben, sőt esetleg egy-egy tudománykör anyagának teljes egészében keresték az érvényüket. Valójában pedig ezek olyan *egyetemes elvek* kifejezői voltak, amelyeknek didaktikai érvénye egyáltalán nem az anyagrész nagyságától függött, hanem kizárólag a tárgyban rejlő logikai és a növendékek lelkeségében adott pszichológiai mozzanatokból, illetve ezek közös összehatásától. Ilyen megítélés alapján mindig időszerűek voltak, de percnyi pontossággal az óra meghatározott részéhez rögzíteni őket hiú kísérletnek bizonyult. Ezért később a gyakorlat, ha alkalmazta is őket, az eredeti sorrendet csak papirosra tartotta meg, valójában szükség szerint vitte be a tanítás mozzanatába hol egyiket, hol a másikat.

Ezek a visszasságok hívták életre a módosított fokozatokat.

A növendék lelkében a tanítás ideje alatt végbemenő folyamatok közül kétségtelenül legelső a figyelmi és érdeklődésbeli állapot. Ezután következik a befogadott gondolatok megértése és csak harmadsorban a megtartás folyamata. Mindenek előtt a növendék érdeklődését és figyel-

mét kell a tárgyra irányítanunk, csak ha ez sikerült, lehet szó a képzetekből felépülő anyag helyes megértéséről. Viszont a megtartásnak csak a megértett képzet-tömegre vonatkoztatva van értelme. Ellenkező esetben a tanítás értelemnélküli szajkóztatás volna. A figyelem, megértés és megtartás sorrendje tehát lélektani adottság. De ez a sorrend nemcsak egy órát betöltő didaktikai egységre vonatkozik, hanem annak minden kisebb részletére, végeredményben minden egyes gondolatra. Minden gondolat megtartásáról csak akkor lehet szó, ha megelőzte a figyelmi állapot által lehetővé tett megértés. Így ezek a lélektani mozzanatok voltaképpen egymásba folynak s elejétől végéig áthatják az egész tanítást.

Most már a formális fokozatok közül a szemléltetés mint az érdeklődés felkeltésének eszköze a figyelemnek a létrehozását, a megértés elősegítését és a megtartás tényét egyaránt szolgálja. Az összehasonlítás funkciója a régi és az új képzetek viszonyának megvilágításával a megértés segédeszköze. A rendszerezés fokozata megint kiválóan a megértés előmozdítója, de már lényegesen hozzájárul a megtartás folyamatának erősítéséhez is. Végül az alkalmazás kizárólag a megtartás állandósítását igyekszik elérni. A fokozatok szerepköre tehát nem egyforma s így sorrendjük sincs határozottan megszabva. A szemléltetés nemcsak megelőzi az összehasonlítást és rendszerezést, de követheti is, mint ahogy az alkalmazással egyidejű is lehet a lefolyása. Csak annyi bizonyos, hogy az új anyag közlésének megindításában feltétlenül szerepel a *szemléltetés*, mert hiszen mindig valami konkrétumból indulunk ki, viszont a befejező szerep mindig a *megszilárdításnak*, vagy *alkalmazásnak* jut. Ezek tehát a vázlatban állandóan megjelölendők. Az összehasonlítás és rendszerezés, mint az értékes fogalomalkotás leghatásosabb eszközei a helyes megértés érdekében minden gondolattal, vagy — ha úgy tetszik — minden képzetrel kapcsolatban végbemennek tudatunkban. Ezért nem lehet őket az oktatás egyetlen meghatározott helyéhez kötni. Helyes feltüntetésük sokszor problematikus és így a vázlatban csak akkor emelendők ki, ha a helyzet olyan, hogy ez a kiemelés *egész gondolatsorra* vonatkozólag és *önként* kínálkozik. Egyébként bátran mellőzhetők. Az oktatás menetéből persze nem hagyhatók ki.

Ezek szerint az óravázlat ama részében, amely az új anyag közlését tartalmazza, minden körülmények közt, szinte sablonszerűen ismétlődő mozzanatok, amelyek mindig megjelölendők: a *tanítási alak* milyensége, a *szemléltetés*, az *alkalmazás*, illetve az erre szolgáló *begyakorlás*. Ez utóbbinak szolgáltatásban áll az *összefoglalás*, amely tehát a tanítás végén szintén feltüntetendő. Már csak az anyagrészek minőségétől függő s így csak alkalmászerűleg kiemelendő részletek: egyes speciális összefüggések és kapcsolatok, ha a hangsúlyozott érzelem- és jellemnevelő mozzanatok, valamint a logikai természetű fokozatok közül az összehasonlítás és rendszerezés.

Tudjuk azonban, hogy a tartalomhoz nemcsak az új anyag közlése tartozik, hanem az ezt minden órán megelőzőnek a *számonkérése* is. Ez — egy-két tárgy kivételével — két részből áll: a szóbeli és az írásbeli feladat számonkéréséből. Mivel az írásbeli feladat mindig a szó-

belinek az alkalmazására szolgál, ezért logikailag a szóbeli anyag megjelölése a számonkérésben is előbbre való. Természetesen a füzetszemle meg is előzheti a szóbeli ellenőrzést, ha kimondottan az a célunk, hogy az írásbeli munkáknál tapasztaltak tanulságait összekapcsoljuk a szóbeli számonkérés eredményeivel. A számonkérésnél minden esetben csak a legfőbb mozzanatok egymásutánját kell papírra vetni. A módszer közelebbi megjelölése csak akkor válik szükségessé, ha eltérünk a rendszeren alkalmazott eljárástól. (Pld. nem a tanár kérdez, hanem két növendéket állít egymással szemben, mint kérdezőt és felelőt, vagy olyan új szempontot akar belevinni a számonkérésbe, amely az anyag közlésénél nem fordult elő, stb.)

Azt is tudjuk, hogy a számonkéréshez nem lehet az új anyagot minden átmenet nélkül hozzákapcsolni. Igaz, hogy a számonkérés maga már legtöbbször magában rejtje az összefüggés alapját. Ezt azonban világossá és tudatossá kell tenni a növendékek előtt is. Erre a célra szolgál a pontos *célkitűzés*, vagyis az új anyag rövid, de szabatos megjelölése, amely sohasem hiányozhat a vázlatból. A célkitűzéssel együttjár az *érdeklődés felkeltésének* mozzanata. Az új anyag közlésének valamilyen bevezető gondolata ez, amely alkalmas arra, hogy a növendék lelkeségét azonnal figyelmi állapotba hozza s ezzel megindítsa azt a folyamatot, amelyet a szemléltetés az *analízis* vagy *szintézis* eljárásán keresztül mintegy az egész tanítás idejére állandósít. Az *érdeklődés felkeltését* tartalmazó áthidaló gondolat tehát szintén megjelölendő a vázlatban.

Befejező rész volna tartalmilag a jövő órai feladat megjelölése. Erre azonban kifejezetten csak akkor van szükség, ha pontos anyaga az eddigiekből teljes bizonyossággal nem vehető ki.

Végeredményben tehát a vázlat tartalmának nélkülözhetetlen részei a következők:

Számonkérés: a) a szóbeli anyag kikérdezése; b) az írásbeli feladat ellenőrzése.

Célkitűzés: Röviden és jellegzetesen megjelöljük az új anyag címét.

Az új anyag előkészítése: Az áthidaló gondolat megjelölése az *érdeklődés felkeltésére*.

Az új anyag közlése: Az anyagrészek hézagatlan egymásutánjával kapcsolatban a tanalak milyensége (közlő, kérdve kifejtő, bemutató); a szemléltetés (analízis vagy szintézis, gyakran mind a kettő egymás után).

Összefoglalás: Az áttekintést irányító főgondolat, vagy rövidebb írásbeli munka, esetleg mindkettő mint a begyakorlás, megszilárdítás vagy alkalmazás eszközei.

Mindössze ez az öt pont az, amely minden óravázlatnak a gerincét alkotja. Sőt előfordulhat, hogy az új anyag természeténél fogva a célkitűzés már magában foglalja az *érdeklődés felkeltésére* irányuló gondolatot. Az előkészítés mozzanata mintegy beleolvad a célkitűzésbe. Esetleg olyan nagyobb didaktikai egységgel van dolgunk, amelynek feldolgozása több tanítási órára terjed, tehát az első órán felkeltett *érdeklődés* a továbbiakra is eleven erővel hat. Ilyenkor mindössze 4 pont lerögzítése szükséges a vázlatban.

S ezzel a tartalom közelebbi megismerése fonalán eljutottunk a *terjedelem* kérdéséhez.

Az említett 5 pont közül csupán az anyagközlés lesz részletesebb, de rendes körülmények közt 3—4 mondattal ez is elintézhető, míg a többire elég egy-egy bővített vagy összetett mondatot számítani. Összesen tehát 8—9 mondatból, esetleg vezérszó-csoportból fog állni az óravázlat. S ha meggondoljuk, hogy egy-egy tantárgy óraszámainak többsége ilyen jellegű s csupán egy töredék az, amelyben feltűnő összefüggések, vagy egyes érzelem- és jellemnevelő mozzanatok különleges kiemelése, esetleg a jövő órai feladat lerögzítése elmaradhatatlan, akkor nyugodtan elmondhatjuk, hogy az óravázlat elkészítése korántsem jelent olyan terhes munkatöbbletet, aminek első pillanatra látszott.

Ide tartozik az egyes részek terjedelmének a kérdése is, vagyis annak a megállapítása, mennyi időt vegyenek igénybe az egyes didaktikai és módszertani mozzanatok s vajjon ezeknek az időrészeknek a megjelölése szükséges-e. A leghelyesebb felelet talán ez: nem szükséges, de célszerű. Itt meg kell jegyezni, hogy tapasztalatom szerint — még akkor is, ha percnyi pontossággal megyünk be az osztályba — minden tanítási óra időtartamából 5 percet feltétlenül le kell számítani az oktatás menetén kívüleső mozzanatokra. Ilyenek: a naplóba való beírás vagy egyéb adminisztratív teendők végzése, a külső fegyelmzés esetei, egyesekhez vagy az osztályhoz intézett alkalmi utasítások, az igazgatói körövények felolvasása, a tanítási eszközökben esetleg mutatkozó hiány pótlása stb. Ezeket tekintetbe véve a rendes óra időtartama 45 perc lesz. Ebből átlag 15 percet juttathatunk a számonkérésnek, 20 percet az új anyag közlésének és 10 percet az összefoglalásnak. Hangsúlyozzuk, hogy ezek nem változatlanul megszabott időmennyiségek s a köztük mutatkozó arányban kisebb-nagyobb eltolódások mindig lehetségesek. A célkitűzésnek, valamint az új anyag előkészítésének mozzanatai olyan rövid időt kívánnak, hogy ennek feltüntetése nemcsak szükségtelen, de egyenesen kerülendő, amennyiben az óra elaprózása zavaróan hathat magára a tanárra is. Ugyanígy s ugyanez okból helytelen a számonkérésen és az új anyag közlésén belül az egyes részletmozzanatok pár perces időtartamainak feltüntetése, annál is inkább, mert ezek pontos betartásáért jóhiszemű és lelkiismeretes tanár sohasem vállalhat felelősséget.

Az óravázlat külső alakját tekintve a gyakorlati kezelés és használat szempontjából legcélszerűbbnek mutatkozik a külön lapokra való írás, amelyeket a tanár nevével, a tantárgy és az osztály megjelölésével ellátott fedőlap egy kapcsoló tű segítségével tart össze. Ennek a formának az az előnye a füzetalakkal szemben, hogy könnyen áttekinthető s bármelyik lap, amennyiben az évről-évre való használat következtében tönkre megy vagy a pótlásokkal megtelik, egyszerű kiemelésekkel eltávolítható s új lappal helyettesíthető. Egy-egy lap függőleges beosztásában a célnak leginkább megfelelő s e mellett legegyszerűbb eljárás, ha négy rovatot veszünk fel és pedig egyet-egyet az óra *számának*, *idejének*, *anyagának* a megjelölésére, egyet pedig az alkalomszerűen szükségesnek mutatózó s az órák tanulságait magában foglaló *pótlás* céljaira.

Ezzel — úgy véljük — minden lényeges dolgot elmondottunk,

ami akár a belső tartalomra, akár a külső terjedelemre és formára vonatkozólag szóba jöhet. Befejezésül — mintegy az elhangzottak szemléltetésére — bemutatjuk két megtartott óra vázlatát. (Színhely: a pécsi felső kereskedelmi iskola III., illetve IV. évfolyama; tantárgy: német nyelv, illetve magyar irodalom; tanév: 1936—37.)

Óra szám	Idő	A n y a g	Pótlás
14	okt. 14.	<p>§ Számonkérés: a) Von der Arbeit c. olv. tartalma először részletekben, azután összefüggően (fokozatosság, könnyebbről a nehezebbre haladás elve); b) néhány füzet megtekintése. (20 perc.)</p> <p>Célkitűzés: A New-York c. olv.-ból 16 sor tárgyi és nyelvi feldolgozása.</p> <p>Előkészítés: Ki mit tud erről a városról eddigi tanulmányaiból? Röviden néhány művelődési és kereskedelmi szempont. (Az érdekelteket, koncentrálni.)</p> <p>Anyagközlés: Felolvasom a kijelölt részt: N. fekvése, nagysága, az ó- és újváros jellege, forgalma, középületei. (Bemutató, szemléltetés.) Ki mit értett belőle? (Régi képz. felúj.) Ehhez kapcsolódva mondatonként tisztázzuk az új szavak jelentését és töltőszavakat, valamint a szöveg pontos értelmét úgy, hogy egyszerűbb mondatokat fokozatosan bővítek az eredeti forma eléréséig. (Anal., szintézis.) (20.)</p> <p>Összefoglalás: Az új szavak és kifejezések áttekintése. (Begyakorl., megszilárd.) (5 p.)</p>	

A jövő órai feladat nincs megjelölve, mert ez minden hasonló esetben ugyanaz, t. i. az átvett rész szavainak kiírása és megtanulása a fordítással együtt.

Óra- szám	Idő	A n y a g	Pótlás
19.	okt. 29.	<p>Számonkérés : Petőfi költészete tárgyi és műfaji szempontból, először kérdések szerint, azután egyfolytában. (Egyszerűről összetetre haladás.) (15 p.)</p> <p>Célkitűzés : Arany Jánosnak, a népies-nemzeti irány másik legnagyobb művelőjének költészete.</p> <p>Előkészítés : Aranyt a Toldi megjelenésekor Petőfi üdvözölte elsőnek. Hogyan ? (Átmenet, az érdekl. felkelt.)</p> <p>Anyagközlés : Mit ismerünk eddig Aranytól ? (Toldi trilógia, Buda halála, Szent László, Családi kör, A fülemüle, A hegedű, balladái nagy része.) Ezek tárgya és műfaji jellege egy-két mondatba foglalva. (Régi képz. felúj.) Ezekre támaszkodva a könyvben közölt 9 költemény közül ötöt (Leteszem a lantot, Dante, „Óh ne nézz rám ! Ó-torony, A vén gulyás) a növendékekkel felváltva felolvasok. (Bemutató tanalak, szeml.) Mind-egyikben megállapítjuk a tárgyat és alapeszmét ; a költői és nyelvi szépségek közül egy-két feltűnőbbet. (Kérdve kifejt., elemzés.) (25 p.)</p> <p>Összefoglalás : Mennyiben népies és nemzeti ez a költészet ? Nyelvi, tárgyi, eszmei, érzelmi szempontok. (Szintéz., megszilárd.) (5 p.)</p> <p>Feladat : A végzett anyagon kívül írásbeli : a többi 4 költemény tárgyának rövid lerögzítése a tanultak alapján.</p>	

Barankay Lajos.

IRODALOM

Dr. Révay József: Levelek a világnézetről. (A szegedi Piarista Diákszövetség „Vademecum” füzetének 4. száma.) Szeged, 1937. 62. l.

Willmann filozófiai megalapozottságú *Didaktika*-jában áttekintő képet ad a nevelés és oktatás helyes viszonyáról. Nevelésügyünk korifeusai szintén állandóan hangsúlyozzák, hogy az iskolai munka nem korlátozható csak a szellemi asszimilációra és értelmi apperpepciókra. Az ifjú lélekben szunnyadó sztatikus energiatömeg, továbbá korunknak fenyegetően alkonyodó idealizmusa egyaránt megkívánja, hogy az iskolákban a vértelen intellektualizmust a transzcendens világnézeti alapon álló egyéniségeképzés váltsa fel. A nevelőnek vissza kell térnie, illetőleg fel kell emelkednie a *paidagogos* nemesebb értelmezéséhez. Tevékenységének tehát ki kell terjeszkednie az erkölcsi szempontokra is: az akaratképzésre, a keresztény világszemlélet és nemzeti öntudat, egyszóval a jellemalakításnak sok tapintatot és körültekintést igénylő művészetére is.

Révai könyve a tanári pályának ilyen értelmű hitvallása. Atyai gonddal hajol diákjai fölé, féltő szemmel vigyazza a lelki fejlődésüket, figyelő szívvel lesi küzdelésüket a pubertás rájuk szakadó problémáival. Mint tapasztalt lelki vezető tisztán látja a fejlődő diák etikai és világnézeti kérdéseit. Tudatában van annak, hogy a fiúkon ezekben az években vesz erőt a kerubok láza, a serdülő kor nyugtalansága. Másrészt pedig meggyőződése, hogy napjainkban nagyon gyakran kell helyettesítenie a tanárnak a szülői nevelést, pótolnia a családi élet kihűlt melegét. A könyv minden fejezete arról tanúskodik, hogy Révai állandóan maga előtt látja, milyen végzetserző szerepe van a tanárnak, milyen óriási felelősséggel tartozik a civilizációval és a magyar ifjúság holnapjával szemben.

A levelek általános alaphangja apologetikus jellegű. Sajnálatos jelensége korunknak, hogy már a gimnázisták között akadnak vallásilag szkeptikusok, akik — bár inkább csak a felnőttek majmolásából, vagy tévesen értelmezett imponálni-vágyásból, mintsem igazi lelki ferdeségből — az atheizmus vizei felé eveznek. Az igazságkeresés vándorútján ezeknek gyújt Révai világító tűzoszlopot. Bennük akarja megakadályozni a régi, jólbevált vallási és erkölcsi értékek detronizálását. A theocentrikus világnézetet alapozzák meg levelei diákságunkban a későbbi férfikor számára. A mai ifjúságot már nemcsak erkölcsi defektusoktól kell óvni, hanem hitbeli közönyösségét, ingatag meggyőződését is orvosolni kell. A szerző számol azzal, hogy napjainkban már szakadatlanul tart, sőt tombol a történelem által szentesített isteni és emberi eszmények átértékelése. A nietzschei életigenlés, a tudomány, irodalom és művészet etikamentes liberalizmusa egyaránt kivetették mohó csápjait diákságunk felé. Látja, hogy a maturált fiatalember milyen nehezen állhatja meg helyét és óvhatja meg lelki függetlenségét a hitetlenség, embertelenség megtévesztő világcirkuszában. A szerzőben lobogó pedagógiai *eros* legerősebben a politika tőgájába öltözött modern hitetlenség ellen hallatja szavát. A germán óriás túltengő nemzeti önérzete, amely a krisztusvér helyett már csak az árjavér megváltó erejében hisz, kétségtelenül imponál a lázongó ifjú temperamentumnak. Csodálattal tölti el az az impozáns fellépés, amit a gúzsbakötött némettség elnyomóival szemben mutatott és ahogyan egységesíteni tudta ifjúságát a nemzeti feltámadás gondolata körül, de felhívja a szerző az eszménykutató fiúk figyelmét az érem másik oldalára is: ez a német lélek elvesztette a metafizikai világgal való minden kapcsolatát. Lehet, hogy külsőleg még független, de egy bálvány vetíti rá az árnyékát, amely ezt írja zászlájára: Az én országom e világ-

ból való. Révai nem hagyja figyelmen kívül azt az örök igazságot, hogy mindenütt a fiatalság, az *új nemzedék* csoportosul a Jövőnek nagy és éppen ezért sorsdöntő gondolatai körül. Viszont éppen pedagógiai tapasztalatai tárják fel előtte, hogy az ilyen általános tömörülési lázban nem lehet közömbös, hogy a fiatalság barna vagy vörös inget visel-e.

Mindezen eszmék továbbpótlatója a sajtó, amelyről a szerző szintén sok megszívlelendő tanácsot ad diákjainak. Meggyőző fejtegetései során döbbenünk rá, hogy mindennap olvassuk az újságokat s az újságok számon tartanak mindent, csak az újságokat nem tartja számon senki. Hazai és világtörténelmi példákkal illusztrálja, mennyire fontos lenne azt is vizsgálni: kik adják ki az újságot, mit akarnak vele; ki áll a háttérben, mi a célja, az eszközei s főképp mi a hatása. Máskülönből ellenőrzés nélkül játssza végig játékait közéletünknek és erkölcsi világunknak egyik legfontosabb tényezője. Generációk javára, generációk veszére, ahogy jön. Kétszeresen veszélyes lehet ez a szellemi nagyhatalom a járatlan diák életében, aki a sorok léckerítése mögött rejlő célzat egyik felét nem érti, másik felét félreérti és lassankint teljesen a lap gondolatvilágának szuggesztív hatása alá kerül.

Az ifjúkornak legkritikusabb ideje a pubertás néhány éve, amikor minden érzéke megrészegülve kavarg, amikor elég ennyi: „nem szabad“, a függetlenségét féltő ellenkezés már is makacsságban tör elő. Amikor forradalom feszül benne a szülői ház és a nevelő józan mérséklésével szemben, amikor a lázadás szelleme hevíti minden megkötöttség és törvényes korlátozás ellen. Ekkor odaállítja Révai lelki gyermekei elé a „Herrenmensch“ márványalakját, aki nem téveszti össze a szabadságot a szabadossággal, aki akkor a legszabadabb, mikor etikai fölényével és határozottságával meg tud hódolni az isteni és emberi törvények előtt.

A könyv fejtegetésein átút az ifjúsáért aggódó pedagógus lelkesedése és szinte páratlanul álló olvasottsága. A klasszikus irodalom belső, immanens erőit épűgy felhasználja bizonyítékaiban, mint a modern szellemek tanúságtételét az etikai világrendről. Megállapításai nem zürzavaros, tetszetős elméletek alkimista tégeleiből kerültek ki, hanem az örökéletű „anima Christiana“ magasabbrendű értelmezéséből. Nem kényszeríti leveleit pszichológiai schémák keretei közé, hanem spirituális értékszemléletét és sokrétű problematikáját elevenen beleszővi abba a forrón lüktető ifjú lelkiületbe, amelynek a könyv szinte élő irodalmi vetülete. S így sikerült azokat egy szellemi világrend akusztikájába beleállítani, abba a szellemkozmoszba, ahonnan a mai sivár, agyonorganizált emberiség a szebb élet ígézetét várja. Meggyőződésünk, hogy könyvének eleven hatására kevesebben lesznek ifjaink közt a téveszmék áljárói, kevesebben azok a konjunktúra-keresztények, akik a metafizikai eszményeket csupán egyéni érdekeik takarójának használják. Őszinte kívánságunk, hogy ifjúságunknak ez a lelkes barátja ne jusson Cassandra sorsára.

Visy József.

Szántó Lőrinc: A magyar nyelv és irodalom tanítása. (A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára XVII.) Szeged, 1937. 305. l. 8^o.

Európaszerte nemzetnevelési rendszerek gyakorlati alkalmazásával kísérleteznek s anyanyelvünk pedagógiája mindamelllett érthetetlen mellőzésben részesült. Hazafias nevelésünket csak egy gyöckértelen szólamkincs táplálta s e terhes retorikai hagyaték, már benső lényegénél fogva is, elleneszegült a tárgyszerű módszertani törekvéseknek.

Anyanyelvünk pedagógiáját egyetemesen összegező művek még alig láttak

napvilágot s vonatkozó irodalmunk csupán részletkérdések megoldásán munkálkodott. Szántó Lőrinc ennél fogva is korszaknyitó művet bocsát útjára, mert a magyar nyelv és irodalom minden tanítás-módszertani kérdéséről elvi jelentőségű megállapításokat tesz, melyeket szemléltető példatárával kísér.

Előszóul (3—4. l.) Dr. Sándor István főisk. r. tanár szakirodalmunk hiányának sajátos okait fürkészi s találóan jellemzi a szerző munkamódszerét ilynéműnek: „az élet gyakorlati feladataihoz alkalmazkodva a jól kiegyensúlyozott egyszerűség ösvényén halad.” E módszertani vezérkönyv elsősorban a polg. iskolák szükségleteit célozza, de egyetemes szempontjai révén kiváló segédeszközt jelent a közép- és szakiskolai oktatás szolgálatában is.

Szántó Lőrinc a Bevezetésben (5—6. l.) rendszerbe foglalja a magyar nyelv és irodalom szerteágazó kapcsolatait. Mielőtt azonban ezeknek tüzetes elemzésébe bocsátkoznék, a részletes helyi tanmenetnek (I—IV. o.) mintaszerű táblázatos kimutatását közli (7—11. l.). Ezzel különösen a kezdő tanérok szempontjából tünteti el az első akadályokat s tanmenetének gyakorlati használhatóságát már a rovatok megválasztásával is igazolja (Hónap, hét, óra, A tanítás anyaga, Házi olvasmány, Könyv-nélküli, Irodalomismeret, Nyelvhelyesség, Régi nyelv, Tájnyelv, Helyesírás, Fogalmazás). Itt legfeljebb csak azt kifogásolhatjuk, hogy a többi tárggyal való kapcsolatnak (koncentráció elve) nincs meg az állandó rovata.

Olvasmány- és irodalomismeret c. fejezetben (142—248. l.) a helyes olvasás-tanítás révén el akarja vezetni a gyermeket a magasabbrendű szellemi szórakozás útjára s önálló ismeretszerzésre nevel. E részben találkozunk egyébként a legsikerültebb mintatanításokkal is. A tanítás munkájának lélektani elemzéséből kiindulva szerzőnk az alábbi módszeres egységekre épít: I. Számonkérés II. Ráhangelés III. Céltűzés IV. Tárgyalás: a.) Olv. bemutatása b.) Olv. elemzése. V. Összefoglalás...

Művének soronlévő fejezete (Nyelvismeret és nyelvápolás 249—271. l.) hasonlóként életrevelő gondolatok tárháza [Ennek problémakörei: I. Nyelvünk jelentősége, tanításának irányai, célja. II. A tanítás anyaga. III. A tanítás módszeres alapelvei, és a tanítási óra módszeres felépítése. IV. A helyesírás tanítása. V. Gyakorlati tanítások.] Magyar tanárra valló élvezetes stílusban megírt munkájának olvasása során eljutottunk gondolatfűzésének tulajdonképpeni zárókövéhez: a fogalmazás tanításához (273—295. l.). Idős kartársaink is nem egy ízben értek válaszüthoz, midőn a fogalmazási óra módszertani menetébe egy kis életet, elevenséget akartak belecsempészni, a nélkül azonban, hogy a módszeres pedagógia épülete össze ne omoljék. Szakirodalmunk e téren jórészt csak elméleti ízű munkákat termelt s a gyakorlati élet síkján mozgó szerzők pedig belekerültek e résztárgy szövevényeibe s éppen ezért nem nyújthatták e módszertani problémáknak összefüggő, elvszerű tételekből kisarjadó rendszerét. Anyanyelvi oktatásunknak valóban ez a legnehezebb területe. Legtöbb módszertani értekezés ott esik tévedésbe, hogy az előszóban való kifejezést merev kínai-fallal elválasztja az írásbeli fogalmazás tervszerű gyakorlásától. Szerzőnk vonatkozó célmegjelölése minden eziránti kétséget kizár [273. l.] A fogalmazás-tanítási kérdések nála szembeszökően kifejeződtek, amit szóbanforgó fejezetének kiképzése is igazol [A fogalm. tanítás célja. Szó és írásbeli fogalm. Kötött és szabad fogalm. Nevelő fogalm. ...] Nevelői hivatástudat melengeti át e fejezet minden egyes sorát. Anyanyelvünkért való lelkesedése fokozottabb módszertani erőfeszítésekre sarkalja s a III—IV. részben eléri csúcsteljesítményét. Rokonszenves tárgyszeretéből eredő lendülete azonban továbbmenést parancsol, s nyújtott teljesítményét

a fejlődéssor csupán egyik láncszemétől tartja s e kérdéscsoport bételőzési munkálatait a közeljövő időterébe rögzíti (273. l.).

Mivel az ügyiratok szerkesztésének gyakorlása — tantervszerűleg — a magyar nyelvi tanulmányok körébe tartozik, ez óra menetének fejtegetésével zárja pedagógiai gondolatait (279—298. l.).

Vázlatosan érintett fejezeteinek értékállandóságát azzal is biztosítja, hogy mindegyik végén gazdag (magyar- és németnyelvű) irodalmat közöl s ezáltal megkönnyítette részükre az ellenőrzés és továbbképzés lehetőségét. Rendszerezésében merőben újszerű, s a részletterületeket egybefoglalja előadásának állandó kísérője: a logikus okfejtés, mely a magyar nyelv és irodalom ágaiból egységes foglalkozásrendszert alkot. Szántó Lőrinc műve anyanyelvünk pedagógiáját egész terjedelmében iparkodik felölelni. Könyvéből egy nagyszerű munkaközösség körvonalai bontakoznak ki, melynek középpontja a gyermek öntevékenysége. Munkamódszerével megvalósíthatók anyanyelvi oktatásunk reformgondolatai s a magyar nyelv és irodalom tanítása általuk kilép szűkreszabott medréből s a gyermek életszükségletévé emelkedhetik.

Wagner Ferenc.

Szemelvények a magyar történelem latinnyelvű kútfőiből. (Partes e fontibus historiae Hungaricae latinis selectae.) Összeállították és kiadták: Eperjessy Kálmán és Juhász László. MCMXXXV. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda, Bp. 266. l. 8°.

A középiskolai történelemoktatás leg súlyosabb kérdése az életközelségi elv megvalósítása. Természettudományi tárgyaknál e szempont gyakorlati alkalmazása aránylag könnyebben elérhető a külső szemléltetés eszközeinek igénybevételével.

Korszakok belső összefüggéseit, eseményalkató tényezőknek a szerepét, melyek egyszersmind a kultúrateremtés folyamatának megértetői, nem lehet azonban érzékileg észrevétnünk. Ennélfogva az egykorú emlékek szakavatott megszólaltatása képezi a középiskolai történelemtanítás alapfeltételét is. Eperjessy—Juhász művét megelőzően közkeletű segédkönyvnek számított a Marczali Henrik szerkesztette: *Enchiridion Fontium Historiae Hungarorum* (Bp. 1901.), mely a mai kor szükségleteit már nem elégíti ki. Annál inkább hézagpótló jelentőségű az alább ismertetett mű, mely szaktörténész és klasszikus-filológus együttes fáradozásának az eredménye. E válogatott szemelvényekből összeállított könyv a magyar történet ezredéves időterének minden nevezetesebb alkotmányjogi és elbeszélő kútfőjét napvilágra hozza s szavahihetőségét külön növeli, hogy legtöbbször eredeti kéziratok nyomán készült, illetőleg ennek híján elsőrendű kritikai szövegkiadásokat használtak.

Szerkezeti szempontból, Eperjessy—Juhász munkája, az alábbi tagolódást mutatja:

Pars I. (Sanctus Stephanus, S. Ladislaus, Colomannus, Andreas II., Bela IV., Ladislaus IV., Andreas III., Ludovicus I., Sigismundus, Albertus, Joannes de Hunyad gubernator, Ladislaus V., Matthias I., Uladislaus II., Ludovicus II., Ferdinandus I., Maximilianus, Rudolphus, Matthias II., Ferdinandus II., Ferdinandus III., Leopoldus I., Franciscus Rákóczi princeps, Carolus III., Maria Theresia, Josephus II., Leopoldus II., Franciscus. E rész a törvényhozás munkájának nevezetesebb szemelvényeit tartalmazza.)

Pars. II. egybefoglalja a következő elbeszélő kútfők jellemzőbb szövegrészeit: Ekkehardus, *Legenda Maior S. Stephani regis*, *Legenda Minor S. Stephani regis*, *Legenda S. Emerici ducis*, *Vita S. Gerardi*, *Otto episcopus Frisingensis*, *P. magister*, *Frater Richardus*, *Rogierius Magister*, *Magister Simon de Keza*, *Chronica*

de gestis Hungarorum, Jonnes de Kikullew · Philippus Callimachus, Joannes de Thwroc, Galeottus Martius, Petrus Ransanus, Antonius de Bonfinis, Stephanus Broderithus, Georgius Sirmiensis, Nicolaus Olahus, Antonius Verancius, Joannes Michael Brutus, Joannes Sambucus, Christianus Schesaeus, Franciscus Forgach, Nicolaus Istvánffy, Joannes Decius Barovius, Stephanus Szamosközi, Wolfgangus de Bethlen, Jonnes Bethlen, Liber baro Petrus Apor, Mathias Bel, Stephanus Katona.

Rendkívüli módon könnyít a tanár munkáján a „Függelék” c. fejezet. Ennek első részében törvénytárgyak és a külföldi irodalom adatai szerepelnek. Második helyen a felhasznált forrásművek gondosan összeállított jegyzékével találkozunk. E segédkönyv közkeletű elterjedését célozza az is, hogy végezetül a Burián János-féle Latin—Magyar szótár kiegészítő-ül betűrendes szójegyzékét közölnek, mely a középkori latinság jellemző kifejezéseit tartalmazza.

Vázlatos ismertetésünkből az első szemléletre nyilvánvaló, hogy szerzőink bámulatosan kiterjedt anyagkörükből válogatták össze szemelvényeiket s könyvük használhatóságát azzal is előmozdították, hogy kimerítő tájékoztatást fűztek valamennyi külföldi s szótár-mellékletükkel a tárgyi tévedést pedig már eleve kiküszöbölték. Korunk előrehaladt szellemtudományi vizsgálata és a ma emberének örvendetesen megújuló történelmi érdeklődése önkénytelenül életre hívta e hézagpótló munkát, amelynek rendkívüli becsét növeli az a körülmény is, hogy a maga nemében az első ilyenmű próbálkozás.

Wagner Ferenc.

Árpássy Gyula: A tanító megbecsülésének alapfeltételei. (Esztergom, 1936. A szerző kiadása. 85 oldal.)

A könyv „útmutató” akar lenni „tanítójelöltek és kezdő tanítók számára”: a „kinevezett és megválasztott fiatal tanítót igyekszik végigvezetni életpályáján egészen a nősülésig abban az egymásutánban, amelyben az életben csakugyan be is következik”. Így a tanítói hivatás vezérgondolataiból — amit már régen óhajtanak a tanítói hivatás órájában bevezetni a tanítóképzőintézetekben — a társas életben adódó helyzeteknek nagyrészt külsőségeiben megnyilatkozó szokásait, másrészt az emberekkel, főleg az egyszerű néppel való bánásmód helyes formáit azért ismerteti, hogy a kezdő tanító síma és határozott magatartását, helyes „beállítódását” gyakorlati tanácsaival úgy támogassa, hogy iskolai munkája mellett népművelői működésében és a társas közösségben is a társadalom megbecsülését elnyerhesse. A cél tehát nem a „sikerember”, hanem a népet szerető, megértő, szellemileg vezető, nevelő, nemcsak kellő tudással, de hozzáértéssel is rendelkező és a mindennapi élet megnyilatkozásaiban is helyét mindig megálló, művelt tanító, akinek „hatalma arra irányul, hogy önmagát felemelve másokat is maga mellé, sőt maga fölé emeljen”. Az előszóban P. Frank Antal dr. rámutat arra, „hogy társadalmi életünk egyik legfőbb fogyatéka az emberismeret hiánya és járatlanság azon a területen, melyet az emberekkel való bánásmódnak nevezünk.”

Bevezetésként „a magyarságot alkotó fajok testi és lelki tulajdonságai-”, majd a magyar nép és az egyes társadalmi osztályok rövid általános jellemzését adja a szerző: az első részben a középosztálybeli emberekkel való érintkezés módjait (külső megjelenés, látogatások, bemutatkozás, társalgás, megszólítás, étkezés és nyilvános érintkezés), a második részben az egyszerűbb néposztállyal való érintkezés módját már rövidebben ismerteti. Külön tárgyalja a „különböző természetű embereket” (becsvágyó, hiú, makacs stb.) és a velük való bánásmódot, végül pedig a tanító legényéletét és családi életét hozza kapcsolatba a közösséggel.

Elismerésre méltó tárgyilagossággal és körültekintéssel vezeti be a szerző a kezdő tanítót főleg a falusi életbe, sikerült rövid jellemzést ad az egyes társadalmi osztályokról is és ezzel kapcsolatban nem titkolja el a társas elkülönülésekből előálló nehézségeket sem. Felvilágosításai és tanácsai egyszerűek, világosak, de túlságosan hétköznapiak és illemszabályai annyira közismertek (a mindennapi beretválkozástól az „ételkiszedés”-en át a kávéházi „kérem fizetek”-ig), hogy joggal kérdezhetjük, szükség van-e ilyen közismert és elfogadott, de tanítóra szabott illemtörvényre. Mert a munka nagy része tanítói-illemtan lett. Minthogy pedig szerintünk nincsen külön tanítói illem, nemcsak feleslegesnek tartjuk ezeket a részeket (pl. a tanítói hivatáshoz méltó külső megjelenés, járás, ülés stb.), de elhibázottnak tartunk minden olyan beállítást, mely a magánéletben külön látja, vagy láttatja a diplomás művelt emberben a tanítót, a patikust, a mérnököt, az orvost stb. A társas érintkezésben minden mesterséges, „kivánatos” és foglalkozásra szabott beállítódás helyett többet ér a művelt emberhez illő természetes, közvetlen mozgás, magatartás és érintkezés.

Sokkal nagyobb szolgálatot tett volna az ügynek a szerző, ha a felesleges illemszabály kivonatok helyett rámutatott volna azokra a negatív tényezőkre is, melyek leginkább befolyásolják, illetve csorbítják a pedagógusok megbecsülését (ne akarjon a társas életben is tanító lenni, aki mindenkit kioktat és minden hibát kiigazít, ne érezze ki magatartásából a társadalom a hivatásos tanítót stb.)

E mellett a társadalmi megbecsülés más lényeges alapfeltételei is hiányoznak (közegészségre, sportra, szociális tevékenységre vonatkozók, vagy pl. az új problémákról: mennyiben vállalon küzdelmet szociális igazságokért, milyen legyen politikai magatartása), melyek mind komponensei az igazi értékember tiszteletének. A gondosan megírt útmutató könyvet nagy haszonnal olvashatják a reászoruló, de az élet emberalakító erejét és természetes tanító szerepét nem pótolhatják még a jószándékú tanítócélzatú, mesterként nekik specializált illemtanok sem.

Szelianszky Ferenc.

Zuckermann Ferenc dr.: Iskolai egészségvédelem. (158. l.) Sylveszter irod. és nyomdai intézet Rt. Budapest, 1937.

Az iskolai élet egészségügyének és higiénéjének tarka mozaikja Zuckermann doktor könyve. Az iskolai egészségvédelem valóban mindezekig — és különösen a vidéki és tanyai iskolákban — papirosvédelem, a gyakorlatban alig van belőle valami is megvalósítva. Csak megértéssel és szeretettel lehet fogadni minden olyan törekvést és munkát, amelyik ezért, a nemzet életébe vágó, fontos problémaért harcol és esetleges áldozatoktól sem riadva vissza, küzd. Az iskolai egészségvédelemről első-sorban az orvos, helyesebben az iskolaorvos hivatott írni, az ő erkölcsi kötelessége az illetékesek figyelmét a hiányokra és kiküszöbölésük módozataira felhívni, az iskola pedagógus-karát lelkesíteni és buzdítani: ez a cél és törekvés hatja át a könyvet.

Az ismertetés keretén belül nem akarok — és nem is szükséges — mind az 56 fejezetre kitérni, csupán a mozaikszerűen szétszórt fejezeteket szeretném egységesebb csoportokba összevonva olvasóink elé tárni. Mindegyik fejezet előtérbe helyezve tárgyalja — természetesen — a hozzátartozó egészségügyi kérdéseket, mégis öt főcsoportot lehet megkülönböztetni: az iskolaépület és vele kapcsolatos kérdések; a pedagógiai kérdések; tanár, tanuló; betegségek; pszichológia.

Legjelentősebb kérdések egyike a dolog természete szerint az iskolaépület higiénéje. Az épület és berendezésének tisztántartása, a helyes fűtés és világítás, a ru-

hák elhelyezésének kérdésével, mint az iskolai egészségügy lépten-nyomon előkerülő kérdéseinek tárgyai, hangsúlyozottan domborodnak elő. A sok gyakorlati tanács mindig megannyi megszivlelendő igazság; a közölt adatok és számok pedig a megvalósítást könnyítik meg. A lépcsőház, mint az iskolai élet forgalmának egyik lebonyolító főere is kilép a sokszor tapasztalt mostoha gyermek szerepéből egy követésre érdemes tanáccsal, nevezetesen: „fölmenetelre a lépcsőnek mindig a baloldalát használják a tanulók; így a le- és felfelé haladók nem fognak összeütközni“. Az egyik szegedi polg. iskolában láttam ezt megvalósítva. A lépcsőkön végigfutó fekete vonal osztja szembetűnően két részre a lépcsőket. A mosdók, illemhelyek berendezése és helyes tisztántartása, főképen szagtalanítása, nemcsak esztétikailag, hanem egészségügyi szempontból is kiemelkedő jelentőségű. A tornatermek fokozottabb igénybevétele annak hatványozottabb gondozását teszi szükségessé; az ésszerű testnevelés pedig a torna és egészségtan tanárra ró mind szélesebbkörű feladatokat.

Az iskola, mint a jövő nemzedéknek kitermelője, a szülői házzal karöltve tudja csak nemes feladatát megvalósítani. Sajnos, „sok szülő azt gondolja, hogy a tandíj kifizetésével, a tanszerek megvásárlásával nevelő kötelességeinek eleget tett és csodálatraméltó közömbösséggel, mindent az iskolára bíz“. Ennek elkerülése céljából tartja szükségesnek, az iskola és szülői ház kapcsolatainak kiépítését. Az iskola ne csak a tanulókat, hanem — megfelelő keretek közt — a szülőket is oktassa: „Az iskolai könyvtár egy része a szülőket is szolgálja; gondoskodják a szülők oktatásáról, továbbképzéséről“. „Az iskolaorvos is tartson a szülők számára fogadóórát“. „A fogadószoba asztalán neveléssel, egészségvédelemmel foglalkozó könyvek, folyóiratok legyenek“. Ideje lenne bizony, hogy a szülőket leszoktassuk arról, hogy — főképen a bizonyítványosztások előtt — csak a rosszul álló gyermekeik jegyeinek javítása érdekében „könyörögjenek“ és a kapcsolatokat csak ilyenkor keressék. A fejlődő gyermekeknek — és természetesen ezzel kapcsolatban a gondos szülőknek is — annyi problémája van, hogy lehetetlen azokkal nem törődni.

Régen várt és sajnos csak néhány iskolánál van meg — a részletes és természetesen kellő titoktartással kezelt „Szülői kérdőlap“, „Orvosi kérdőlap“ és „Egészségügyi törzslap“, amelyik „zárt borítékban kövessé a gyermekeket ovodából iskolába, az egyik iskolából a másik iskolába az érettségiig . . .“

Nagy nehézséget jelent a kisdíák életében az elemi iskola után a középiskola.

Ezt a nehézséget a tanárnak kell enyhíteni, amiért is „igen célszerű lenne, ha a tanárok . . . tanulmányoznák azokat az iskolatípusokat, ahonnan tanítványaikat kapják . . .“ „Foglalkozik a fáradás biológiájával és megértésre, belátásra inti a tanítókat.

Az iskolaorvosnak a modern iskolában nélkülözhetetlen szerepe van, mert nem az a hivatása, hogy évenként egyszer megjelenjen az osztályokban, hanem kell, hogy az iskola minden tagja egészségének állandó őre legyen. Részletesen ismerteti a jó iskolaorvos feladatait és helyzetét az iskola és pedagógus karában.

Az iskolaorvos mellett az iskolapszichológus is ma már fontos szerepet tölthet be. A tesztvizsgálatok eredményei segíthetnek nyújtani tanárnak, szülőnek egyaránt, mert oly lelki sajátságokat, képességeket tárhatnak fel, amelyeket az iskola vagy egyáltalán nem, vagy csak későn derítene ki. Ma már nem tudományos játék a gyakorlati eredményeket felmutató tesztvizsgálat, annyira nem, hogy szakértő kezében iránytűként szerepelhet. „Legyen az iskolában pedagógiai-lélektani laborató-

rium, megfelelő műszerekkel felszerelve“)*. Az iskolapszichológus a pályaválasztási kérdésekben is az ifjúság érdekeinek szolgálatában áll. „Célszerű a gyermeknek az egyes foglalkozási ágakat munka közben, vagy ahol ez nem lehetséges, *filmen* bemutatni . . . ; ismertetni kellene az egyes pályákat, az érvényesülési lehetőségeket is“.

A tanító és tanuló egészségével foglalkozva az orvostól várható szakszerűséggel adja a fertőző betegségeket, ezek lappangási idejét és általános elvként az egész iskolai élet minden mozzanatában ezek megelőzésének módjára hívja fel a figyelmet. Tanárt és szülőt egyaránt érdeklő kérdések ezek. A szexuálpedagógia című fejezetében tanárnak és szülőnek megmutatja a módot, miképpen világosítsa fel tanítványát és gyermekét ebben a kényes és igen gyakran az egész életre kiható kérdésben. „Ha a gyermek a felvilágosítást nem a szülőktől, nem a nevelőktől kapja meg, meg nem felelő úton, trágársággal, erotikával fűszerezve szerez ezirányú ismereteket.“ A cserkészlet és Vöröskereszt nevelő ereje több fejezetben jut kifejezésre.

A könyv utolsó fejezete az egészségvédelmi ismeretek terjesztésével foglalkozik.

Ilyen sokoldalú mozaikszerű, de határozottan egy cél szolgálatába állított *Zuckermann* doktor könyve, amelyik a helyenként mutatkozó, a tárgy hatalmas voltából következő, hiányok ellenére a gyakorlati követelmények erős oszlopain nyugszik és megérdemli, hogy tanár, tanító és szülők körében a mindig kéznél levő kézikönyv szerepét töltsse be.

Makai Lajos.

Vincze Frigyes dr.: Szakoktatásunk multja és jelene. A mezőgazdasági, ipar és kereskedelmi szakoktatás fejlődése 1750-től napjainkig. Szepes és Urbányi könyvnyomda, Budapest, 1937. 142. o.

Néhány hónappal ezelőtt egy szerény külsejű, de szaknevelésünk multjának felderítésében fordulópontot jelző könyv látott napvilágot. A tanulmány a Ratio gyökereitől, az 1750-es évektől kezdve kíséri figyelemmel a magyar szaknevelési törekvéseket a gazdasági élet három ágában és bőséges állapotrajzot ad szaknevelésünk mai intézményeiről, azok helyzetéről. Vincze művét tankönyvnek szánja, benne nem új anyagot akar nyújtani, hisz különösen a kereskedelmi, ipari szaknevelés történetét, korábbi kutatásai világították meg. Könyvének nagy jelentősége inkább abban van, hogy a gazdasági élet hármas, egymástól el nem választható összetevőjére vonatkozó javító törekvéseket egységesen, egymásra való hatásukban szemléli. A termelés és értékesítés szervei mai felfogásunk szerint elválaszthatatlanul egybetartoznak ugyanígy az ezekre vonatkozó javító törekvések is, hisz a gazdasági élet szerves lüktetéséhez bármely kezdeményezés eljut a másikba is.

Nevelésügyünk történetében a szaknevelés felkarolása — a századeleji fejlődéstől eltekintve — a beolvasztó, az elnyomó törekvések idejére esik. S ez természetes is volt. Az összbiriodalmi gondolatnak egyik alapfeltétele, minden alattvaló életének anyagi biztosítása, hogy aztán a szellem könnyebben diadalmaskodjék, Mária Terézia főtörekvése az volt, hogy minden alattvalójának állapotához és tanultságához méltó életet biztosítson. Ez pedig a gazdasági élet felfrissítése, a gazdasági életre való nevelés nélkül el sem képzelhető. A szakirányú életpályák és a munka

*) Ezekkel a kérdésekkel foglalkozók részleges útmutatást nyerhetnek: dr. *Várkonyi Hildebrand*: Közlemények a szegedi Ferencz József Tudományegyetem pedagógiai-lélektani Intézetéből. Acta Litteratum ac Scientiarum . . . Sectio: Philosophica, Tomus V. 1934—35.

szeretétét, a szorgalom és takarékoság fontosságát az új nemzedékbe már az iskolában kell beleoltani, hogy annak elhagyása után hasznos polgárai legyenek az államnak. Így alakult meg először a XVIII. században szaknevelésünk, ezért vette azt kezébe a szabadságharc leverése után a bécsi kormány. Nemzeti kifejlésünk korában a szaknevelést egyéb szempontok háttérbe szorítják, a neveléstudomány viszont a legutóbbi időkig szaknevelésünk múltjának felderítésével keveset törődött. Bukás, katasztrofá kellett ahhoz, hogy a nemzet a gazdasági életre való nevelés horderejét felismerje s azt adottságának, múltjának, egyéniségének megfelelően, nem idegen példák lemásolásával megszervezze. A világháború után zátonyra jutott gazdasági élet, annak megjavítására alakult új nemzeti államformák s az a törekvés, hogy a világ-gazdasági válságból megtalálják a javulás útját, mind-mind elősegítették, hogy nálunk is komolyan kezdenek foglalkozni az eddig másodrendűnek minősített szakneveléssel. Csak a múlt ismeretén épülhet a jövő s Vincze Frigyes könyvének e szempontból művelődéspolitikai jelentősége van: a mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi szaknevelésügy múltja és állapota szépen mutatja a jövő fejlődés lehetőségeit.

A könyv öt fejezetből áll s nagyjában két részre oszlik. Az első rész szaknevelésünk történelmi anyagát foglalja magában s két fejezetre terjed. Az első fejezet sok értékes kezdeményezést, lelkes munkálkodást s figyelemre méltó gondolatot tartalmaz szaknevelésünk hőskorából (a szempci főiskola, Kaunitz javaslata, a piaristák munkája). A törekvések nagy sokaságából, rendszertelen halmazából a XIX. század elejétől kezdve kezd kialakulni és rendszerbe épülni a magyar szaknevelés. Ezt a folyamatot a világháború végéig tömören s az eddig feltárt adatok alapján áttekinthetően mutatja be külön-külön az egyes ágakban. A könyv második része keresztmetszete egész mai szaknevelésügyünknek; ebben a fejezetben különösen bámulatra méltó, hogy a különböző fokú intézmények között mennyire számontart bármely jelentéktelen tanfolyamot, úgyhogy ezt a részt a szakembereken kívül bármely érdeklődő nagy haszonnal forgathatja. Az intézményeknek ilymódon való felsorolása szomorúan bizonyít a mellett, hogy mennyire nem egységes elgondolás alapján jöttek létre s hogy szakoktatásügyünk sokáig mostoha gyermeke volt a művelődésügynek. Gondolatébresztő s művelődéspolitikusaink figyelmébe ajánlható az utolsó fejezet, amely a kereső népeiséget a szakoktatással veti egybe.

Vincze Frigyes könyve az első kísérlet a szaknevelés hármasságának egységes szemléletére s ily szempontból egyrészt megfelel korunk szintétikus hajlamának és kollektív törekvéseinek, másrészt nagyjelentőségű lépés a neveléstudomány magyar feladatai szempontjából. A munka ezenfelül is sok érdekes meglepetéssel szolgál. Törekvések, amelyek ma újszerűek, mint pl. az iskolaügyi egységesítés gondolata, már a XVIII. században megvannak: intézmények, tervek, amelyek ma is égetőek, szaknevelésügyünk történetében már egyszer elsohadtak. A könyv gazdagon mutatja be a múltat s mégis azt érezzük, hogy különösen intézménytörténeti szempontból van még tennivaló e téren. E sorok írója is egy nyugati városban a Ratio megjelenését követő évben, 1778-ban egy nevezetes iparoktatási intézményt talált, amely egészen 1909-ig nagy hatással működött. S még hány ilyen porladhat levéltárainkban! Alaposabban fel kellene deríteni ezenkívül az egyes áramlatok külföldi forrásait s a magyar nevelői gondolatnak a szaknevelésben való jelentkezését. E problémák mind ott vannak ebben a könyvben s csak fokozzák annak értékét. Belőle az érdeklődő a szaknevelésügy alakulásáról tájékoztatást, a szakember egyszerű helyzetképet nyer, a kutató előtt felderítendő területek nyílnak meg, a művelődéspolitikus elé megoldandó feladatok tárulnak. A sokféle szempontnak mesteri kézzel való egybefogása elévülhetetlen

érdeme marad Vincze Frigyes könyvének, amely hihetőleg hozzásegít a szakoktatásügynek a magyar közéletben való erőteljesebb megbecsüléséhez s a nemzet egyéniségének megfelelő rendezéséhez.

Veszélka László.

LAPSZEMLE

Magyar Pedagógia. XLVI. évf. 1—6. szám.

1-2. sz. *Bognár Cecil: Tanártípusok.* A tanári pályának az egyéniséget alakító hatásai közül főképen kettő emelhető ki: a saját tárgy iránti szeretet és az iskola. A tudomány szeretete termeli ki a tudós tanárt, a lelkes elmélyedő szakembert. Az iskolában a tanár a legfőbb szellemi és erkölcsi tekintély s ez bizonyos oktató hangnem kialakulását eredményezi. A környezethatástól független emberi sajátságok determinálják a gyermektől távolálló s a hozzá közelálló tanár típusát. A diáktól távolálló tanár komoly, néha rideg. Nem tud a gyermek nyelvén beszélni. A gyermekhez közelálló tanárnak a lelkében van valami örök gyermeki. Szívesen van gyermekek között. Tud a gyermekek észjárásához alkalmazkodni és a legnehezebb dolgokat is világosan, könnyedén tudja megmagyarázni.

Kemény Ferenc: Nyelvtanítás és nyelvtanulás. — A soknyelvűség és ennek következménye. Különleges szempontok a nyelvek tanításánál és tanulásánál. Tájékozódás a célkitűzések útvesztőjében, a különböző tantervek célkitűzései. A három részletcél összeegyeztetése. A nyelvtanítás és tanulás mai helyzetképe.

Szász Pálné, Martos Nóra: Hallásos-rajzos módszer az angol nyelv tanulásában. Módszerének lényege abban áll, hogy az idegen szavakat a tárgyra, vagy annak képére vonatkoztatja, csak az átélt szó válik a gyermek igazi tulajdonává. A karban való beszéd bátorrá teszi a gyermeket és kellő ellenőrzés mellett biztos és jó kiejtést eredményez.

Somos Lajos: Gyermek- és ifjúság tanulmányi kiállítás az egri érseki tanítóképzőben. A kiállítás egyrészt a gyermeki örök kibontakozásának útját kívánta szemléltetni, másrészt az egri gyermekek testi, lelki és szellemi életének keresztmetszetét adta.

Horváth Jenő: Browning Oszkár emlékezete (születésének 100. évfordulóján). Egyetlen pedagógiai műve a nálunk is ismert neveléelmélet-története (ford. Kármán Mór). Angliának egyik nagy pedagógusa volt. Személyesen ismerte; s így személyes élmények alapján mutatja be életét és működését.

Faragó László: A természettudomány helyzete a művelődés rendszerében. A természettudományok ujkori fejlődése az önállósult kultúra kibontakozásának szinte a legjellemzőbb példája. A fizika maga lett a tudomány. Kant ismeret-elmélete is csak a fizikai megismerés mivoltát nyomonza. A fizikusok olyannak hitték tudományukat, mintha nem is ember alkotta volna, mintha a tiszta igazságok dinamikája bontakoztatta volna ki. — Alapfogalmainak megingása, ezek mélyreható átértékelése ledöntötte ennek a tudománynak tisztán objektív voltába vetett hitünket.

Ma már a fizikában is az emberi szellem alkotását látjuk, melynek célja az objektív ismerete, de nem egyúttal végcélja is, mert ezen keresztül, ennek segítségével az ember helyzetét akarja megvizsgálni, a világegyetemben számára kijelölt helyet, szerepet, sorsot, rendeltetést akarja megvilágítani. Az igazi fizikus, aki nem nyugszik bele a pozitívizmus lapos lemondásába, hanem a világ értelmét kutatja, igazi teremtmény

szellemű, egész lelkével tárgyában élő alkotó. Az pedig, aki művéhez nemcsak az elmélet, hanem az ember állásfoglalásával is közeledik, a törvényben az isteni és emberi alkotó-erő együttes munkásságát szemléli. Ez a meghatott szemlélet pedig igazi lélekvezető, lélekemelő és lélektisztító erő.

Gyulai Ágost, Illyefalvi Lajos: A gyermek c. kiadványával kapcsolatban a statisztikának a pedagógia szolgálatában értékesíthető nagyfotosságú szerepét méltatja.

5-6.sz. *Kornis Gyula: A katonai nevelés.* „A hadsereg a nemzetnek nagy népművelő tényezője: nemcsak fegyelemre, kellő katonai és társas viselkedésre szoktatja és edzi a nemzet fiait, hanem ügyesíti, szemessé, tanulékonyná és talpraesetté neveli; olyan tudással látja el, amely nemcsak szellemi látókörét tágítja, hanem, amelynek az életben, foglalkozása körében is hasznát veheti”. — „A hadsereg védőereje két lelki tényezőn fordul meg: az egyes katonáknak fokozott egyéni öntudatán, fegyelem- és felelősségérzésén, másrészt a csapatszellemen. Azonban a kollektív tényező, a csapatszellem is túlnyomóan az egyes katona erkölcsi és testi mivoltának eredője. Tehát az egyes honvéd nevelésétől, elsősorban a tisztelkedéstől és altisztelkedéstől függ a csapatszellem: amilyenek a tisztek, olyanok a csapatok is”. „A katonai lélek magva, amelyből a többi szükséges tulajdonságok is felsarjadnak, a mély *katonai hivatástudat*: annak teljesen tudatos átélése, milyen jelentősége és szerepe van a honvédségnek a magyar nemzet életében”.

„A katonai nevelés művészete abban rejlik, hogy a fejlődő lelkek uniformizált katonai viselkedési módjuk mellett, mégis megőrizték önállóságukat, kezdeményező erejüket, független gondolkodás-módjukat, önálló elhatározó képességüket arra az esetre, amikor maguknak saját erejükből kell cselekedniök, amire éppen a mai harcstatban mind nagyobb szükség van”.

Padányi—Frank Antal: Fordulópontok az ifjúság fejlődésében. Az ifjúság lelki fejlődésében igen gyakoriak a viharok — sőt hajótörések. Ha avatott kéz siet segítségére, mérhetetlen nagy jót tehet. A zavart és a megoldhatatlannak látszó problémát a nevelő szeretetteljes bölcsesége a legtöbb esetben feloldhatja. Rámutat a bajok gyökerére és a kivezető útra. Ilyen módon a sötétségbe zuhanót megfordítja végzetes útján — és visszaadja az életnek, önmagának, hazájának és Istennek. Eredményt azonban csak az a pedagógus érhet el, aki személyiségével és életével buzdító és követendő példaként áll az ifjúság előtt és éppen ezért az ifjúság föltétlen bizalmával rendelkezik.

Tamás Viktor: Az óravázlat készítésének szempontjai. Az óravázlat a tanár tervszerű előkészületének egyik része. Ez a tervszerű előkészület három részből áll: 1) a tanítási anyag beosztásából, 2) a nagyobb tanítási egységek áttanulmányozásából és 3) a tanítási órára való készüléskből. I. A tanítási anyag beosztása leghelyesebben félelvénként előre történik. A tanár nagy vonásaiban áttekinti az elvégzendő anyagot, a haladást gátló vagy elősegítő körülményeket s mindezt összeveti a rendelkezésére álló idővel. II. A nagyobb tanítási egységek áttanulmányozása lehetőleg közel legyen az anyag feldolgozásához, hogy frissességéből minél kevesebbet veszítsen, de ne legyen annyira közel, hogy az idő sürgetése miatt elkapkodottá vagy felületessé váljék. III. A tanítási órára való készülék elsősorban az anyag megrostálását jelenti, a tanterv, a cél, a tanulók értelmi színvonala, előismeretei, szorgalma stb. szerint. Az idő gazdaságos felhasználásra az óravázlatkészítés lényege. A szerző részletesen kifejti az óra felépítésének elvi és gyakorlati szempontjait, megadja egy óravázlat általános tervét és több gyakorlati példát is nyújt.

Petrich Béla: A modern nyelvek tanításának néhány kérdése. Kezdőfokú tani-

tásban a tanulót környező világtól kell kiindulnunk — majd a való élettel kapcsolatos rövid elbeszélések, apró költemények következnek, de fokozatosan egyre irodalmibb olvasmányanyagot használunk. A gyakorlati szempont és az irodalmi tájékozottság szempontja tehát nem zárják ki egymást. Az idegen nyelv szóban és írásban való használatának megtanítása csakis lélektanilag jól átgondolt és helyesen alkalmazott módszerrel lehetséges.

P. E.

A Jövő Úttjain. XII. évf. 1937. 1—4. sz.

Kubiszky Lajos: *A állam, a szabad társadalom és nevelés a chelten hami kongresszus tükrében.* Az előadók a belső egyéni szabadság alapján tovább indulva az egyénnek a társadalomba való beállítottságát fejtegették. Az egyforma eséllyel való életbe-indulás, a belsőleg harmónikus emberből kifelé sugárzó összműködési készség többi embertársaival, az egyéni vélemény szabadsága és az egyéniségnek az általános erkölcsi normák keretein belül való szabad kifejtése és szabad világnézeti szemlélet kialakítása kerültek megvitatásra. Nagyjából azonos alapon állottak: a demokratikus gondolat eszményi kifejtésétől várják a társadalom haladását és ebben a szellemben kívánják a nevelést irányítani.

Várkonyi Hildebrand: *Hogyan értelmezik az amerikai pszichológusok és nevelők a tanulás fogalmát?* A szerző az amerikai pszichológusok két problémakörét jellemzi: a tanulás és a tanulás motivációjának kérdését. A. Gordon Melvin (műve: *Building Personality*) szerint a gyermek minden tevékenysége tanulás, feltéve, hogy a tanuláson nem gépies emlékezetbe-vésést, hanem a fejlődő személyiség minden természetes, vagy mesterséges *tapasztalat-szerzését* értjük. A tanulás fázisai: a tapasztalat-szerzés, feldolgozása és a feldolgozott tudás alkalmazása. A tanulás főbb törvényszerűségei: a siker és gyakorlás törvénye. Valamely ügyességnek, vagy tudásnak elsajátítása elsősorban attól függ, mennyire *sikeres* a hozzávezető gyakorlás (Thorndike). A mai lélektan kiemeli, hogy a) sajátosan körülhatárolt s egymástól többé-kevésbé független képességekből állunk, s az egyes képességeket is egyre több rész-képességre bontja fel; b) az így felismert képességeket külön kell gyakorolni, figyelembevéve, hogy legjobb eredményt akkor érünk el, ha az illető tanuló a saját egyéniségének leginkább megfelelő módszert követi; c) végül egy meghatározott képességünknek gyakorlás folytan keletkező tökéletessége minden külön gyakorlás nélkül átmegy más képességünkre (transzfer). A tanító szerepe a növendék öntevékenységének irányítása: megtanítja a növendéket tanulni. Egy a szükséges: a tanuló önnevelésének, önelhatározó képességének működésbe-hozása, ami attól függ, mennyire tudjuk belevonni a szellemi munkába a tanuló egész személyiségét.

Philip Vernon: *Az értelmi tesztek néhány hibaforrásáról.* A Binet-féle vizsgálatok egyik nehézsége abból adódik, hogy nincs tárgyilagos egyértelműséggel megállapítva sem maga az eljárás, sem az, hogy miképpen értékelendők a gyermek válaszai.

Beliczáné Okolcsányi Éva: *Nyomda az iskolában.* Franciaországban ma mint egy 500 Freinet rendszerű elemi iskola működik, ahol a tanítás középpontjában a nyomda és a gyermekek által szerkesztett ujság áll. Élményeiről, tapasztalataikról, tudásuk bővüléséről közvetlen kis cikkekben számolnak be. A 6 éves gyermek tanító-nője meséjét rövid mondatokban megfogalmazza. Ezt felírják neki nyomtatott betűkkel a táblára, s ő azonnal megkeresi a nyomdában a megfelelő betűket, kieszedi a rövid szöveget, s hamarosan már nyomtatja is. Elhihetetlenül gyorsan tanul így meg

olvasni, de igyekszik írni is megtanulni, hogy mondani-valóját mielőbb írásba foglalhassa.

Hein Herbers (Hollandia): *A bilthovenii gyermekközösség.* Kees Boek, a kiváló holland pedagógus műhelyiskolájának célkitűzése egészséges individuumból álló új generáció felnevelése egészséges közösség-érzéssel. Erdők között épült iskolájában 100 gyermek, (3—18 évesek) „dolgozik“, „büntetés, kényszer és fenyegetés nélkül“. Mindenki saját adottságait és belső törvényei szerint fejlődhet, természetesen maguk a gyermekek az intézői és vezetői mindennek. A „Werkplatz“-hoz nyomda, könyvkötészet, asztalos- és egyéb műhelyek és egy 1.5 hektár nagyságú kert tartozik. A közösség-érzésre-nevelésnek egyik fontos tényezője az épület rendben tartása is. A tanítás főszálya a szabad egyéni munkán van. Minden tantárgyat kisebb alcsoportokra tagolnak, minden rész úgy van méretezve, hogy egy gyermek havonta 2—3-t tud elvégezni. A gyermek maga választja meg a tárgyat, amivel foglalkozni akar — s a megfelelő szakosztályban egy dobozban megtalálja a kartonra felírt tájékoztatót: milyen könyveket használjon és milyen feladatokat végezzen el. A tantermekben egy tanító is jelen van, akihez tanácsért lehet fordulni. A tárgynak csak egy bizonyos része kötelező mindenkire, így marad azután idő ama tárgyak specializálására, amikhez a gyermeket adottsága és tehetsége hajítja.

Moravcsik Gyuláné: *Felkeléstől lefekvésig.* Szerző úgy látja, hogy a gyermek életének legfontosabb mozzanatai a reggel és az este. Ha ez a két akkord harmonikus, akkor a közöttük lejártszódó nap sem lehet diszonáns.

2-3. szám a: „*Pálcával vagy pálca nélkül?*“ kérdésnek van szentelve. **Imre Sándor:** *A „büntetés szerepe a nevelésben“.* A fejlődő embernek szüksége van arra, hogy ismerje nevelője véleményét önmagáról és munkájáról — ez a jutalom és büntetés értelme. Az igazi rendnek nem a kényszerítés az alapja, hanem az önfegyelmelés, a rend értékének megértése. Nevelni csak akkor lehet, ha a nevelő és növendék között kölcsönös a megértés és megbecsülés.

Karácsony Sándor kimutatja, hogy a verés jogtalan és eredménytelen sőt sokszor káros eszköz.

Mádai István: *Alkalmazzunk-e testi fenyítést?* „A régi, elavult tömegnevelési módszerek odavezetnek, hogy valamint rövidre nyírják a Zöglínek haját, hogy mind szép egyforma legyen, éppúgy lenyírják mindegyiknek eredeti tudományos, művészi, erkölcsi, gazdasági és társadalmi képességeit, értékeit is, s az eredmény csupa degradált, csonka lélek, aki építő munkára többé nem alkalmas“.

Fritz Redl (Wien): *A büntetés hatásának mechanizmusa.* A gyermek lelkében a büntetés alatt végbemenő pszichikai processusra vonatkozólag a szerző 3 tipikus példát hoz fel, melyek a lelki élet ösztön-én (Es), én (Ich) és felettes és (Über-ich) rétegződésének, illetve ezen rétegek dominanciájának felelnek meg. A fejlődésben ez a 3 fokozat nemcsak egymásutánt, hanem egymásra-rétegződést is jelent. Figyelembe kell tehát vennünk — a büntetés megválasztásánál —, hogy a már meglévő pszichikai rétegek közül melyik dominál. Ha a büntetésnek azt a tulajdonságát, melynél fogva az félelmet ébreszt, a büntetés „nyomásának“, míg a büntudat: felkeltő ösztönző-jét a büntetés „tárgymegokoltságának“ nevezzük, könnyen beláthatjuk, hogy a büntetés hatóereje nagy mértékben függ a büntetés „nyomásától“, de pedagógiai eredményes csak „tárgyilag megokolt“ büntetés lehet. A valóban nevelői büntetés a „tárgyi megokoltság“ maximumát a „nyomás“ minimumával egyesíti.

A szám további cikkeiben gyakorlati pedagógusok, tanítók és tanárok tesznek

bizonyosságot arról, hogy a pálca nem nevelő-eszköz — s csak körülmények mostohasága miatt használják ott is, ahol használják.

4. sz. A gyermek mint műértő.

Popper Irma: Zenepedagógia — emberpedagógia. Sikeresen csak akkor taníthatunk egy tárgyat, ha tekintettel vagyunk a gyermek összegyéniségére, ha vállaljuk az egész kis embert összes problémáival. A tanító egyénisége és jelleme döntő a tanulásra. Nagyon fontos, hogy a gyermekkel állandóan egyenletesen bánjunk. A gyermeket mindig egyenrangúként kell kezelni, emberileg és minden dolgát komolyan kell venni. Mindenütt lélektani alapon kutatva az okokat és a nehézségek feloldását, a szerző a gyakorlatban felmerülő nehézségek főkategóriáit tárgyalja: pillanatnyi kedvetlenség, állandó konfliktus a gyermek és környezete között, zenei képesség fogyatékossága, pedagógiai botlások.

Moravcsik Gyuláné arról számol be, hogy tétette meg kislfiával az első lépéseket a zene birodalmába, kezdve a dudolgtatáson és a gyermekdalokon, zenélő dobozon, grammofoonon keresztül az első operaelőadásig, a „Jancsi és Juliskáig.”

Elefánthy Mária a debreceni Városi Zeneiskola népszerű zenei ovodájáról ír, ahol játszva sajátítják el a kis növendékek a „zeneértést”, a zenei ízlést, és hallást. Itt nem technikai nehézségekkel kinozzák a gyereket, hanem megadják a lehetőséget, hogy gyermeki léptekkel betipegessen a zene birodalmába. Az első évben megszokják, hogy mindent elnevelhetnek, ami kis életükben történik. A második évben már a „kotta-emberekkel”, és — lépcsőzetes állványon behangolt poharak képében — a hangokkal is megismerkednek.

Maros Jenőné: Miért tanulnak ma kevesebb zenét, mint azelőtt? Sok szülő igen könnyen ráfogja gyermekére, hogy az zeneileg tehetségtelen, bár többnyire csak fejletlen. Ha a felnőtt meggondolatlanul tulzott kritikával illeti a gyermek zenei megnyilatkozásait, megöli a gyermek kedvét és bizalmát. Sok szülő azért nem taníttatja gyermekét, mert még most is borzalommal gondol az ő gyermekkorában elszenvedett — se a gyermek fejlettségét, se egyéniségét figyelembe nem vevő — zenetanításra, s ettől akarja megkímélni gyermekét.

Sz. Csorba Tibor: A magyar vidék művészeti képzésének lehetőségei. Nagy hiálával vagyunk vidéken a művészet szeretetének és megértésének. Ezen csak céltudatos neveléssel lehetne segíteni, ami a legtöbb helyen a város művész-rajztanárának hivatása! Ő legyen művésze és apostola egyszersmind hivatásának. Iskolai kiállítások alkalmasak arra, hogy felkeltsék és fejlesszék a közönség érdeklődését a művészet iránt.

Sz. Csorba Tibor: „Uj utak a rajzoktatásban.” c. készülő művéből ad ízelítőt. „A rajzoktatás legnagyobb hibája abban rejlik, hogy nem akar elemi fokon elindulni, hanem a művész-képzésnek csak tehetséggel járható útjára terel mindenkit.” — „A rajzolásra, akárcsak az írásra meg kell és meg lehet tanítani minden embert.”

Citronyiné Bikkfalvi Ilona: A fonalas munka és az otthonlét légköre. A fonalamunka rendre és tisztaságra nevel és legegyszerűbb módja a művészi alkotó vágy kielégítésének. Növendékei mindig a maguk tervezése alapján dolgoztak. Talán legnehezebb a gyakorlati munkák megkedveltetése, melyeket a legműveltebb nő sem nélkülözhet, különben egész családja romlását vonja maga után. Ez az igazi életre való nevelés, mely a munkára és a munka megbecsülésére tanít.

Vincze László „Módszertani kísérlet a magyar irodalomtörténet tanításához.”

c. könyvének bevezetése. Az irodalom tanítása, műalkotások olvastatása és megértése által történhetik csak. — Csupán azokat a fákat mutassuk meg tanulóinknak, amelyek az erdőt teszik és legfeljebb csak felhívjuk a figyelmüket azokra, melyek az erdőt eltakarhatják — a tájékozódni alig kezdő tanuló előtt. Az irodalomtörténeti óra arra való, hogy a tanuló megszeresse a magyar könyvet, nem pedig arra, hogy elidegenítsük tőle.

P. E.

Magyar Tanítóképző, 1937. 4—6 sz.

4. sz. (április). *Frigyes Béla* a közgazdaságtani és társadalmi ismeretek tanításának módjáról értekezve, megállapítja, hogy 1. ezeknek az ismereteknek a jelentősége mindinkább növekszik, ezért 2. a közgazdasági jelenségek nyújtotta nevelési lehetőségeket ki kell aknázni, elsősorban, mert az állampolgári nevelés gondolatát is szolgálják és az akarat kialakításának hathatós eszközei. A kérdés az, hogy 3. hogyan tanítsunk, e tekintetben a tanítás célja igazít útba, továbbá az anyag helyes kiválasztásának biztosítása, amely a siker feltétele. Az okt. egységek feldolgozásában lehetőleg tapasztalati tényekből kell kiindulnunk s a módszert induktívva tennünk, az élettel szoros kapcsolatot teremtve. Egész eljárásunkban a közgazdasági és társadalmi életünknek tárgyas bírálatára törekedjünk, ami azt jelenti, hogy rá kell mutatnunk a társadalom és a gazdasági élet hibáira s a velejáró állami feladatokra. A kérdés csak a jelentőségében, ha a tanító népművelő hivatására gondolunk.

5. sz. (május). *Padányi-Frank Antal* a tanítóképesítő vizsgálatok eredményének megállapításakor azt kívánja, hogy a tanítójelölt szorgalmát, kötelességtudását, megbízhatóságát, lelkiületét, jellemét is mérlegeljük. *dr. Mezösy Károly* a mai osztrák tanítóképzést ismerteti, amely 5 évvel ezelőt kapott új szervezetet, demire megerősödött volna, túlhaladott lett s ma már ebben a formájában meg is szűnt. Az 1932 újjászervezés megszüntette az osztrák tanítóképzők középiskola jellegét azzal, hogy a latin és a modern nyelvet eltörölte s helyette a nevelési tanulmányoknak és gyakorlatoknak adott nagyobb szerepet, egyben az addig súlyosan érzett túlterhelésen is könnyített a heti óraszám leszállításával. A tanulmány az egyes tantárgyakban történt módosítások részletes fejtegetését nyújtja. *Marosvári Tibor* a mai finn tanítóképzést mutatja be. Finnországban a népiskola alsó és felső tagozatra oszlik, az előbbi 2, az utóbbi 4 évfolyamú. Az alsó tagozatban tanítónők, a felső tagjában felerészben férfi tanerők működnek. Ehhez a szervezethez idomul a tanítóképzés még pedig — nem azonos számú évfolyammal — 4 alsófokú népisk. tanítóképző és 8 felsőfokú t. és t.-nőképző van. — *Molnár Oszkár* 3. közleményben folytatja a Magyar Tanítóképző c. folyóirat vázlatos történetét 1911—1920-ig. A folyóiratnak ebbe a szakaszába esik a Gyakorlóiskola c. melléklettel való gazdagodása, amelynek Úrhégyi Alajos lett a vezetője. Ez a melléklet 1913-ban szűnt meg, amikor a M. T. válságos évei kezdődtek. A f. irat hanyatlása a háború egész folyamán tartott, a hajdani évi 41 iv 1919-ben nyolcadára zsugorodott. 1920-ban a lap újra erősödni kezdett s megváltoztak a viszonyok, amikor ugyanez évben a tan. kép.-int. tanárok egyesülete új tisztkart, a M. T. pedig új szerkesztőt kapott. *Cziráki József*: A magyar nyelv és irodalom ügye tanítóképzésünkben címen arra a súlyos helyzetre utal ami miatt a 4. és 5. osztályban az irodalom-tanítás vergődni kénytelen. Azt javasolja, hogy ebben a 2 osztályban a heti órák számát emeljék 2-ről 3-ra a német órák számának leszállításával.

6. sz. (június). Dr. Padányi-Frank Antal a tanítóképzés és a működő tanítók egymáshoz való viszonyáról ír s beszámol annak a 2 körkérdésének eredményéről, amiket a körzeti isk. felügyelőkhöz intézett s amelyek arról szólnak: 1. Hogyan küzdöttem le tanítói működésem során felvetődött nehézségeket? 2. Tanítói munkásságom mely részét tartom legértékesebbnek. A feleletekből kiderül a tanítók hivatás-szeretete, nemes érzülete, kitűnik a továbbképzésükben mutatkozó sok nehézség, a következetes önnevelés szükségének hangsúlyozása. A tanítók a maguk munkájának igazi tengelyét a nép és gyermek nevelésében látták, ezt figyelembe kell vennünk a magunk tanítónevelő munkájában. Csekő Árpád a készülő V. osztályos mennyiség-tani könyvtől azt várja, hogy vegye tekintetbe a működő tanító szükségleteit is. Tanításmenetének bemutatásával jelzi mindazt a sok követelményt, aminek az új tankönyv tartozik majd megfelelni.

Dr. Juhász Béla.

Iskola és Élet. I. 1936—37. 1—2. sz.

Kemenes Illés (Ami az 1935:VI. tc.-ben még benne van) szerint a tanügyi igazgatásról szóló törvényben olyan értékek vannak, amelyeknek magvalósí tása pedagógiai szempontból nagy nyereséget jelent, ha a benne rejlő lehetőségeket valóra váltjuk. Megdönti az egyes iskolafajok különállását, közelebb hozza az iskolai többséget az élethez. Mindezek máris tapasztalható és elvárható jó hatása. Juhász Béla (A népiszkolai tanító ereje) a népoktatási körzeti iskolafelügyelők számára kiadott Utasítás bevezetésének következő mondatából indul ki: „Az iskolai munka tengelyébe állított nemzetnevelés eredményessége személyi erőkn, személyi képességeken múlik“. Elemzi ezzel kapcsolatban a nemzetnevelés, nemzeti nevelés és nemzetnévelés fogalmait, s azokat az alkalmakat, amelyek a nevelés egyes mozzanataiban a tanító erejét követelik. Arra a kérdésre, hogy *Hogyan lehet az iskolafelügyelet erőforrása a tanítói és tanári munkának*, hat különböző iskolánál működő tanító és tanár Zalai Ernő, Sulyok Kálmán, Simon Ferenc, Csapodi Vera, Radák Olga és Zibolen Endre) keres választ, megvilágítva a kérdést mind az elemi, mind a polgári, mind pedig a leány- és fiúközépiskola szempontjából.

Németh Imre értekezését (A faj és nemzet fogalmának kapcsolata a mi szempontunkból.) a következő mondatral fejezi be: „... nincs ma nemzet Európában, amely a népek egyetemes boldogulására irányuló küzdelemnek akkora tradícióira hivatkozhatik, mint éppen a magyar nemzet. Ő hordozhatja ma legtöbb joggal a faji gőgök romboló és pogány fanatizmusa ellen a keresztes hadjárat európai lobogóját. „Nagyobb cikkek még: Tóth Aurél, A földrajzi helyesírás és a földrajzi nevek helyes írása; Balás-Piri László, A magyar történeti festészet.

3—4. sz.

Mitrovics Gyula, Neveljünk vagy tanítsunk? c. cikkének értelme: ... nem helyes a kérdés illetén felállítása ... Az igazságot egy apodiktikus forma fejezi ki: neveljünk és tanítsunk; vagy még helyesebben: tanítással neveljünk! Az erkölcsi nevelés követelményei és lehetőségei, címmel három gyakorlati nevelő v. Székely Pál, Sáfrány István, Masszi Ferenc számol be részletesen arról, hogyan és milyen eszközök és eljárások alkalmazása által tud és kíván megfelelni e követelményeknek a népiszkola, a polgári iskola és a gimnázium. Egy róm. kat. tanítóképző-intézeti tanár a tanítványaival végzett közös munkáról számol be (Hogyan jött létre a mai intézetünk szemléltető képanyaga). Nagyobb cikkek még a következők: v. Székely Pál, Kirándulások a lélekmélyítés szolgálatában; Berkly Imre, Tömegek és vezérek; Pálosy Éva, Az olasz ifjúsági irodalom.

tb:

VEGYES

A szegedi tankerület harmadik (1937/38. tanévi) tanfolyamának előadásai. 1937. október 19-én a) *Kisparti János* tanker. kir. főigazgató megnyitja a tanfolyamot. b) *Gelei József* egyet. nyilv. r. tanár, rector magnificus: Az élő szervezet. c) *Dr. Horváth Barna* egyet. nyilv. r. tanár, dékán: Társadalmi szervezet és társadalmi szabadság. — **Október 26-án** a) *Dr. vitéz Surányi Ungert Tivadar* egyet. nyilv. r. tanár, prodékán: Tervgazdaság. b) *Dr. Kogutowicz Károly* egyet. nyilv. r. tanár: Magyarország gazdasági birtokbavétele. — **November 2-án** a) *Kisparti János* tanker. kir. főigazgató: Bölcsélet és nevelés. b) *Dr. Kogutowicz Károly* egyet. nyilv. r. tanár, A magyar éghajlat gazdasági vonatkozásai. — **November 9-én** a) *Dr. Miskolczy Dezső* egyet. nyilv. r. tanár, prodékán: Átöröklés és nevelés. b) *Dr. Várkonyi Hildebrand* egyet. nyilv. r. tanár, dékán: Anglia nevelésügye (I.) — **November 16-án:** a) *Dr. Várkonyi Hildebrand* egyet. nyilv. r. tanár, dékán: Anglia nevelésügye (II.) b) *Dr. Deér József* egyet. nyilv. rk. tanár: Szent István (I.) — **November 23-án:** a) *Dr. Mester János* egyet. nyilv. r. tanár: Olaszország nevelésügye (I.) b) *Dr. Deér József* egyet. nyilv. rk. tanár: Szent István (II.) — **November 30-án:** a) *Kisparti János* tanker. kir. főigazgató: Bölcsélet és nevelés (II.) b) *Dr. Mester János* egyet. nyilv. r. tanár: Olaszország nevelésügye (II.) c) *Dr. Kisparti János* tanker. kir. főigazgató: A tanfolyamot berekeszti. **Az előadások helye:** A m. kir. Ferencz József-Tudományegyetem bölcsészeti, nyelv-, és történettudományi kara (Szukováthy-tér 1.), I. sz. tanterem (auditorium maximum); Az előadások mindenkor **pontosan 4 órakor** kezdődnek.

A szegedi tankerületi kir. főigazgatóság területén levő törvényhatósági Népművelési Bizottságok összefoglaló adatai az 1936—37. népművelési évről.

I. Békés vármegye.

A vármegye lakossága 330.656 lélek. Területe 639.658 kat. hold.

Tevékenység: rendezett 6768 ismeretterjesztő előadást. Ünnepegy volt 349, műsoros délután és est 281.

Tanfolyamok: 9 analfabéta, 8 alapismeretterjesztő, 18 népművelési és közművelődési, 10 művészeti és kedélyképző, 49 nőnevelési, 5 egészségügyi, 24 gazdasági, 10 háziipari, 4 idegennyelvű, 5 ügyességi tanfolyam. Összesen 142 tanfolyam, amelyekre 3953 hallgató iratkozott be.

Rendezett a Bizottság 281 műkedvelői előadást, 138 hangversenyt, 619 mesedélutánt, 50 tanulmányi kirándulást. Rádió-előadás közvetítése 69 esetben volt.

A 143 könyvtár könyvtárosai 6000 könyvtári órát tartottak.

A Bizottság az 1936—37. népművelési évadban 24.155 művelődési, nevelő és szórakoztató alkalmat nyújtott.

II. Csanád-Arad-Torontál vármegye.

A vármegye lakossága 174.318 lélek. Területe 348.098 kat. hold.

Tevékenység: rendezett 1753 ismeretterjesztő előadást és 109 műsoros délutánt.

Tanfolyamok: 6 alapismeretterjesztő, 10 népművelési, 25 művészeti, 1 férfi jellemképző, 16 nőnevelési, 5 gazdasági, 3 háziipari, 1 ügyességi. Összesen 67 tanfolyam, amelyekre 2893 hallgató iratkozott be.

Rendezett a Bizottság 118 műkedvelői előadást, 23 hangversenyt, 95 me-

sedélután, 21 tanulmányi kirándulást. Rádió-előadás közvetítése 132 esetben volt.

A 153 népkönyvtár műveit 13.520 olvasó olvasta.

A Bizottság az 1936—37. népművelési évadban 7096 művelődési, nevelő és szórakozási alkalmat nyújtott.

III. Csongrád vármegye.

A vármegye lakossága 148.000 lélek. Területe 327.569. kat. hold.

Tevékenység: rendezett 2344 ismeretterjesztő előadást és 297 műsoros délutánt, estét. Ünnepegy volt 273.

Tanfolyamok: 2 analfabéta, 2 alapismeretterjesztő, 10 számolási, 3 helyesírási, 5 levele nemzetvédelmi, 3 egészségügyi, 8 egyházi ének, 7 magyar nóta, 4 gazdasági, 2 női otthonigondozó, 3 női kézimunka, 1 női varró, 1 női háztartási, 2 háziipari tanfolyam. Összesen: 53 tanfolyam, amelyekre 1785 hallgató iratkozott be.

Rendezett a Bizottság 172 műkedvelő előadást, 2 hangversenyt, 633 mesedélután, 4 tanulmányi kirándulást. Rádió-előadás közvetítése 207 esetben volt.

A 73 népkönyvtár műveit 13.013 olvasó olvasta. Könyvtári órák száma 1356 volt.

A Bizottság az 1936—37. népművelési évadban 7073 művelődési, nevelő, szórakozási alkalmat nyújtott,

IV. Hódmezővásárhely thj. város.

A város lakossága 60.432 lélek. Területe 132.258 kat. hold.

Tevékenység: rendezett 503 ismeretterjesztő előadást, 74 ünnepélyt és műsoros estét.

Tanfolyamok: 4 analfabéta, 9 alapismeretterjesztő, 7 népművelési és közművelődési, 1 gazdasági, 1 háziipari, 4 idegennyelvi tanfolyam. Összesen: 26 tanfolyam, amelyekre 1068 hallgató iratkozott be.

Rendezett a Bizottság 83 műked-

velő előadást, 17 hangversenyt, 28 mesedélután, 12 tanulmányi kirándulást.

A népkönyvtárak kezelői összesen 790 könyvtár-órát tartottak.

A Bizottság az 1936—37. népművelési évadban 2628 művelődési, nevelő, szórakoztató alkalmat nyújtott.

V. Szeged szab. kir. város.

A város lakossága 136.000 lélek. Területe 141.789 kat. hold.

Tevékenység: rendezett 1402 ismeretterjesztő előadást, amelyeket a tanyavilágban újság-felolvasás követett. (Korszerű hírszolgáltatás.) Rendezett még 184 műsoros délutánt és estét. Az előadásokon összesen 72.933 lélek jelent meg. Ünnepegy volt 230.

Tanfolyamok: 3 analfabéta, 2 alapismeretterjesztő, 6 számolási. 2 helyesírási, 1 vallásos, 2 népművelési előadóképző, 3 levele nemzetvédelmi, 10 falu- (tanya-) vezetőket képző, 7 egyházi ének, 3 magyar nóta, 5 magyar tánc, 2 férfi jellemképző, 5 női otthonigondozó, 1 női vallásos, 3 női kézimunka, 1 női jellemző, 1 gazdasági, 7 gyümölcsészeti, 1 kertészeti, 3 női varró, 5 idegennyelvi és 1 Szülők Iskolája. Összesen tehát 74 tanfolyam, amelyekre 2838 hallgató iratkozott be.

Rendezett a bizottság 90 műkedvelői előadást, 6 hangversenyt, 492 mesedélután, 5 tanulmányi kirándulást. Rádió-előadás közvetítése 289 esetben volt. Fenntartott a Bizottság egy gyári szociális gyermek-telepet, amelyen 664 órán át foglalkoztak a gyermekekkel.

A 86 népkönyvtár műveit 18.353 olvasó olvasta. A könyvtári órák száma 2245 volt.

A Bizottság az 1936—37. népművelési évadban 7645 művelődési nevelő és szórakozási alkalmat nyújtott.

* * *

A kir. főigazgatóság területén a törvényhatósági Iskolán kívüli Népművelési Bizottságok a lakosságnak ösz-

szesen 48.597 művelődési és szórakozási alkalmat nyújtottak.

Hübner József.

Jugoszláviai magyar iskolaügy.
A Sztójadinovics kormány tagjai több ízben (1936. okt. 23-24, 1937. április 28, szept. 2.) fogadták a magyarság képviselőit népkisebbségük érdekében előterjesztendő panaszai és kérelmeik meghallgatása végett. A kormány és a miniszterek minden alkalommal megígérték a panaszok és kérelmek alapos megvizsgálását és a lehetőségeken belül való teljesítését. Ígéretet kaptak a kisebbségi képviselők elsősorban a névélemzés eltörlésére és a magyar tanítói utánpótlás nehéz kérdésének rendezésére vonatkozólag.

A magyarság eleve nébe vágó névélemzés megszüntetéséről szóló rendelet többszöri ígéret ellenére, sajnos a mai napig sem jelent meg, bár szeptember 2-án Sztankovics földművelésügyi miniszter, akit a kormány a vajdasági ügyek tanulmányozásával bízott meg, hathatós közbenjárását újból megígérte. Stosovics közoktatásügyi miniszter állítólag tett is intézkedéseket, azonban ezeknek hatályát sehol és semmi-
ben nem látjuk, nem szólva arról, hogy ilyen rendelkezések semmiféle hivatalos lapban napvilágra nem jutottak. A névélemzést az iskolahatóságok továbbra is gyakorolják, ha talán nem is az eddigihez mért éles formában.

Nem oldják meg a kormány intézkedései a magyar tanítókérdést sem. Az S. N. 31.034/1937. sz. közoktatásügyi miniszteri rendelet megnyitja ugyan újból a belgrádi tanítóképző első osztályának három éve beszüntetett, s akkor is csak egy évig fennállott magyar tagozatát s megengedi 20 jugoszláviai magyar tanuló beiratkozását. Azonban ennek a rendeletnek a jövőre kiható érvényét maga a miniszter sem állítja, mert „ezt nem lehet előre kijelenteni.” Eltekintve attól, hogy évenként 20 új

tanító nem pótolja azt a hiányt, amit a nyugdíjazott, elbocsátott, kiöregedett magyar tanerők száma a délvidéki magyar oktatásban jelent, — még ez a szám is a mindenkori politikai helyzet függvénye és politikai alkudozások tárgya lesz.

Mind a névélemzés, mind a tanítóképzés, általában az egész jugoszláviai magyar oktatás ügyének a rendezésére biztos alapot csak a Saint-Germain-en-Lay-ben kötött kisebbségvédelmi szerződésnek a becikkelyezése és rendelkezéseinek törvénnyel való biztosítása adna. Erre egyelőre sok kilátás nincs.

(A-y.)

Külföld.

Elzász-Lotharingiában ismét fellángoltak az iskolaügyi harcok, amidőn Ruch püspök az iskolakötelezettség meghosszabbítása alkalmából hevesen támadta a laikus iskolát.

Az 1936. évi augusztus 9-iki törvény előtt, mely az iskolakötelezettséget 14 évre emelte, ezen tartományokban (departements recouvrés) az iskolalátogatás 14 éves korig volt kötelező a fiúk, 13 éves korig a leányok számára. Emelt törvény ezt a korhatárt 1—1 évvel emelte. Ez az intézkedés Elzászban hallatlan tiltakozást váltott ki. A klérus és a jobboldal csatába szálltak a Népfront kormányával.

A Népfront viszont szemére veti a „reakcionáriusoknak”, hogy az iskolaügyi kérdés csak ürügy volt számukra a Népfront támadására, amely helyett még Hitlert is inkább elfütnék (Plutot Hitler que le front populaire!). A Népfront nem enged és mindenképp keresztül akarja vinni az iskolakötelezettség meghosszabbításáról szóló törvényt.

A kérdés megértéséhez tudnunk kell, hogy Elzász-Lotharingiában még ma is az 1850-iki Falloux-féle törvény van életben, mely az elemi iskolában a választást kötelezővé teszi az iskolakötelezettség egész tartamára; a heti 30 órából 4 óra hittan. A hittan a ta-

nítóképzőintézetbe való felvételi vizsga kötelező tárgya.

ga.

Svájc. A zürichi kantonban a tanítóképzésnek következő új rendje van előkészületben. Az alsó képző a középiskola 3. osztályához kapcsolódik, az egyetemes művelődési anyagot közvetíti és a végleges pályaválasztást megkönynyítendő, előkészítőben bevezet a pedagógiai ismeretekbe. A felső képző saját szervezettel felruházott hivatásbeli intézmény, amely valamennyi többi előkészítő intézet tanulóit befogadja és ezzel a tanítóképzés egységét biztosítja. Az új javaslatnak előnye még, hogy csupán a kereteket állapítja meg és lehetővé teszi a részleteknek módosítását a szerzendő tapasztalatok alapján.

kf.

Bulgária. Dr. Darányi Gyula egyetemi tanár a Bulgáriában és Törökországban végzett tanulmányútjáról szóló előadásában többek között elismeréssel emlékezett meg a két országnak egészségügyi intézményeiről. Kiemelte, hogy a tanítók két éven keresztül heti két órában részesülnek egészségügyi oktatásban. Ugyanígy a középiskolák tanulói, akiket orvosok vezetnek be az egészségtani ismeretekbe.

kf.

Jugoszlávia. A szabadkai fiúgimnáziumban a tanulóknak egyéni megfigyelése és értékelése érdekében jellemlapokat vezetnek, amelyeknek bejegyzései a következő pontokra vonatkoznak:

1. Általános rátermettség. Alkalmas-e a tanulásra, vagy sem? Határozatlan képességű-e? 2. Egyes tantárgyakban megnyilatkozó különös képesség. 3. Intelligencia. 4. Megfigyelőképesség. 5. Emlékezőtehetség. 6. Képzőerő. 7. Figyelem, munkakedv. 8. Egyes tantárgyak iránti érdeklődés. 9. Állandóság és kitartás a munkában. 10.

Munkaközben megnyilatkozó önállóság és termelőképesség. 11. Miként végzi munkáját a tanuló? Rendszeretete és pontossága a kötelességteljesítésben. 12. Milyen tárggyal nem tud megbirkózni? Ennek okai: hanyagság, hiányos előképzettség, avagy képesség hiánya? 13. Olvasmányok, minőség és mennyiség szerint. 14. Fogalmazóképesség. 15. Magaviselet az iskolában és iskolán kívül. 16. Milyen indítókok irányítják? 18. Igazat beszél-e? Milyen magatartást tanúsít társaival szemben? Van-e kedve a közös munkához? 19. Van-e akaratereje ahhoz, hogy megjavuljon, hogy eddigi hibáit legyőzze? 20. Kihez szeretne hasonlónak válni, mi szeretne lenni? 21. Környezetéből ki van rá a legnagyobb hatással? 22. Vérmérséklet. 23. Lakásviszonyok, a házi nevelés körülményei. 24. A tanuló egészségi állapota. (Napló-Subotica).

A történelem tanításnak Szovjet-országra való újjászervezéséről olvassuk A kommunista nevelési mozgalomért c. (Sa Komunisticeskoje Prosvjedenije) lapban a következőket: Az eddigi bolsevista történészeket, mint Pokrovski, Bucharin, Demjan Biedny, mert a szlávokat, főleg az oroszokat úgy tekintik mint alacsony kultúrfokon levő fajt, mellőzik. Az eddigi felfogással szemben mostantól kezdve úgy kell beállítani a 988-ban Szent Vladimir herceg által bevezetett kereszténységet, mint „progresszív jelenséget az orosz nép történetében.” Hasonlóképpen mint haladást kell tárgyalni a független hercegségeknek egyesítését a moszkvai hercegek uralma alatt. Minin és Podzsarszki harca a beözönlő lengyelek ellen komoly népi mozgalom, mely a lengyel-svéd járom alóli felszabadulást és az orosz nemzeti államná való alakulás kezdetét jelenti. Ehhez a végleges lökést Napoleon 1812-es legyőzése adta meg. A cárok tárgyalásánál meg kell

említeni Nagy Péter cár haladászellemeű szerepét.

(ga.)

Japán. A legújabb hivatalos megállapítás szerint szinte ijesztő mértékben szaporodik a rövidlátók száma, amely ma már a 20 millió körül mozog. Minthogy ez a fogyatkozás rendszerint a gyermekek 10. életévében jelentkezik és a sorozások alkalmával is megnyilatkozik, a belügyminisztérium szigorúan elrendelte, hogy a tankönyvek, ifjúsági könyvek és folyóiratok ezentúl csak nagyobb szedéssel kerülhetnek forgalomba.

(kf.)

Francia Marokkóban 3 fajta iskola van: európaiaknak, mohamedán benszülötteknek és zsidó benszülötteknek.

Az európaiak iskolája úgy működik, mint a franciaországi iskolák: francia, spanyol és olasz tanulók látogatják.

Kevés mohamedán iskola van, pedig sok a gyermek s így közülük sokan nem járnak iskolába. A tanítás itt könnyebb, mint a másik iskolatípusban. Franciát s kevés arabot is tanítanak. A tanerők franciák, néhány arab is van közöttük, de arab tanítónő ismeretlen. Lányok nem igen látogatják az iskolákat. Casablanca-ban pl. 3 fiúiskola mellett csak egy leányiskola van. A leányok keveset tanulnak, inkább varrnak.

A zsidó iskolák a Zsidó Világszövetséghez tartoznak, melynek sok országban vannak iskolái. Franciát és kevés hébert tanítanak. Tanerők majdnem kizárólag zsidók.

Amíg a francia s arab tanerőket a

a marokkói kormány fizeti. addig a zsidó tanerők csekély dotációjukat fenti szövetségtől kanják.

A 212,500 főnyi európai lakosság 322 tanítóval és 424 tanítónővel a 4.500.000 arab lakos pedig 180 és 60 tanerővel rendelkezik. (Internacia Ped. Rev. 1936. 1. sz.) ga.

A svéd filmipar 12 év óta serényen dolgozik, hogy a filmet bevezesse a svéd iskolákba. Az oktatófilm-katalógus 2800 filmről tanuskodik. Már a falusi iskolákba is bevonult a film. A svéd filmek más országok iskoláiba is utat találtak. (Pl. 150 filmet szállítottak már Amerikába). Anglia a dominiumok számára is tett rendelést. A magyar Fejős Pál múlt évben jött haza Madagaszkarból, hől a Svéd Filmiparnak 20 ezer méter hosszú filmet készített. (Internacia Ped. Rev. 1936. 3. sz.) ga.

Mindenki isméri a német *Jugendherberge*-ket, de kevesen tudják, hogy ez nem is állami, hanem magánintézmény. Ezeket egy egyesület, melynek 142 ezer tagja van, tartja fenn. Számuk 2210; 1935-ben 6 millió német ifjú aludt meg. Évkönyvük (Deutsche Wanderschaft) 61,970 példányban jelent meg.

A magyar diákszállókat is át kellene szervezni, szaporítani, hogy végre a magyar diákság, főleg pedig iparos ifjaink olcsón bejár hassák az országot s megismerhessék hazájukat. (Internacia Ped. Rev. 1936. 3. sz.) ga.

Hibaigazítás. Lapunk 6—7. számában a 388. o. felülről 12. sorban 1866 h. olv. 1868, 435. o. alulról a 20. sorban Irinyi h. olv. Zrinyi.

Az átöröklés kérdései és a neveléslélektan

E sorok íróját két körülmény indította arra, hogy az átöröklés-kérdésével néhány sorban foglalkozzék e folyóirat lapjain. Az egyik az, hogy az átöröklésnek a kérdéseit, — önmagukban is, meg a neveléssel való összefüggésükben is — nálunk általában inkább a német szakirodalom szempontjai szerint szokás vizsgálat alá venni, többé-kevésbé figyelmen kívül hagyva pl. az angol és amerikai lélekbúvárok és pedagógusok műveiben tükröződő szempontokat és szemlélésmódot. Ez az egyoldalúság sokszor jól kihasználható érvet nyújt azok számára, akik a magyar tudományosságot egyszerűen a német szellemi élet függvénye gyanánt szeretnék elkönyvelni. De káros hatású ez az egyoldalúság még azért is, mert hazai tudományosságunkat olyan értékes szempontoktól és gondolatoktól foszthatja meg, amelyek kellő ellensúly gyanánt szolgálhatnak egy, (esetleg politikai irányítás szerint működő) tudományos gondolkodásnak. Amikor tehát az alább következő fejtegetésekben az „átöröklés és nevelés” sokszor tárgyalt kérdéséhez nyúlunk, ezt azzal az elhatározott szándékkal tesszük, hogy a kérdésnek jelenlegi állását és a megoldásoknak módját főképen az angol-amerikai irodalom segítségével mutassuk be.

A másik indító ok, mely az átöröklés kérdéseivel való foglalkozásra indíthatja a neveléslélektan kérdéseivel foglalkozókat, az a bizonytalanság és differenciálatlanság, amely különösen a „lelki átöröklésnek” használatos fogalmai körül lebeg. A szorosabb értelemben vett biológiai, testi (szómatikus) átöröklés kérdéseit azok a kísérletek és vizsgálatok, melyeket Mendel munkálatainak napfényre jutása (körülbelül 1900) óta végeztek, sok tekintetben tisztázták és a tudósokat meglehetősen egybehangzó állásfoglalásokra vezették. Nem így áll azonban a dolog a „lelki átöröklés” problémakörében, ahol sokszor alapvető fogalmak maradnak bizonytalanok.

Ezek azok az okok, melyek alapján néhány kérdést vetünk fel itt s keressük rájuk a körülmények szerint legvalószínűbb és leginkább igazolható feleletet. Előre kell természetesen bocsátanunk azt a megjegyzést is, hogy e helyen meg sem kíséreljük *minden*, az átöröklés és nevelés kapcsolataira vonatkozó kérdésnek feltárását; még arra sem lehetünk és módunk, hogy közülök az összes legfontosabbakat érintsük; csupán néhány oly problémára mutatunk rá, melyek a neveléslélektanban folytonosan előkerülnek és a nevelésről való fogalmaink szabatosabbá tételére közvetlenül alkalmasak lehetnek.

1.

Legalkalmasabb talán mindjárt a *lelki átöröklés* kérdését elemezni azok közül, amelyek felvett tárgyunk körébe tartoznak. Aki az átörök-

lésről szóló műveket olvassa és az írók kifejezéseit figyelmesen vizsgálja, könnyen észreveheti, hogy a lelki vonások, lelki sajátosságok átörökléséről rendszerint nem beszélnek oly megfontoltsággal és alapos-sággal, mint aminővel pl. a testi bélyegek átörökléséről; általában feltűnő az a szokás, hogy egy-egy lelki sajátosságról úgy beszélnek, mintha az jól meghatározott, pontosan körülírt, változhatatlan egység volna s mint ilyen szállna át elődökről-utódokra. Elfeledkeznek arról, hogy a legtöbb felhozott lelki sajátosság egyáltalában nem oly egyszerű és változhatatlan egység, mint pl. egy pénzdarab, mely „változatlanul” és egyformának maradvá vándorol egyik zsebből a másikba; nem veszik figyelembe, hogy az egy szóval jelzett és átöröklődőnek mondott lelki tulajdonság sokszor nagyon is definiálatlan és összetett valami. Sokszor olvashatunk elég könnyedén odavetett tételeket pl. a hadvezéri, jogász, zenei, matematikai képességek átörökléséről, vagy arról, hogy egyes írók, művészek valamelyik szülőnek (az anyának) köszönhetik képzeletük erejét, jó emlékező képességüket, érzésvilágukat, vagy jellemüket stb. Még merészebbek egyes pszichológusok az egyes népfajokat vagy nemzeteket jellemző lelki tulajdonságok sorozatának összeállításában.

Ezek a pszichológusok rendszerint bátran és aggodalmaktól nem győződve látnak munkához; úgy látszik fel sem merül bennük a kétely az iránt, vajjon a lelki tulajdonságokat jelző nagy szavak mögött rejlik-e igazolt tartalom. Pedig a kísérleti lélektan mindenkit megtanít arra, hogy épen a legegyszerűbbek tartott lelki jelenségek is egyszerre elveszítik ezt az ártatlan egyszerűségi látszatukat, mihelyt a gondosabb elemzésnek; vagy a kísérletnek eszközeivel nyúlunk hozzájuk. Csak két, könnyen átlátható példát hozunk fel. Sokan hitték, hogy a figyelem aránylag „egyszerű” lelki jelenség (most nem vizsgáljuk azt a kérdést, mit jelent általában a lelki világban az „egyszerűség”?) Először is kiderült azonban, hogy a figyelem nem egy és egyetlen az emberi személyiségben, hanem több, azaz különböző figyelem-fajok lehetségesek ugyanabban az egyénben egymás mellett és egymástól meglehetősen függetlenül kifejlődve. Másodszor: a gondosabb elemzés kimutatta, hogy bármely figyelem-képesség működése meglehetősen bonyolult és több összetevőtől függ (reakciós idő, emlékezet, intelligencia, gátló képesség stb. l. Coover és Sleight vizsgálatait, *British Journal of Psychology* 1911. 4.). Az emlékezés sem „egyszerű”, hanem összetett, sokféle feltétel szerint működő képesség; és épen ezért, ha a pszichotechnikában „emlékezet- vagy figyelem-méréseket” végzünk, ügyelnünk kell arra, hogy ne mérjünk esetleg más tevékenységeket és teljesítményeket, mint pl. az előbbinél az érzelmi mozgató összetevőt, vagy az érdeklődést, az utóbbinál az asszociációt vagy a gátlások erejét s mind a kettőnél az intelligenciát. Ha ezt a tanulságot az átöröklés kérdéskörére átvisszük, akkor teljes megvilágításban fog előttünk állani a lelki sajátosságok átöröklésének bonyolultsága. A figyelem vagy az emlékezet képességei még az aránylag egyszerűbb lelki jelenségek közé tartoznak; és mégis a gondosabb pszichológusnak kétségekkel kell megküzdenie, ha ezeknek átöröklését akarja egyes adott esetekben megállapítani. S ha ez így van az „egyszerűbb” lelki valóságok esetében, mit mondjunk az olyan lelki sajátosságok átörökléséről,

mint aminők pl. a „hadvezéri tehetség“, a „jellemsszilárdság“, az „iskolai tehetségesség“ (*Peters*), az „intenció“, a „zenei képesség“ stb?

Az első fogyatékoság tehát, melyen az átöröklés tanának segítenie kell, így írható körül: az átöröklhető lelki sajátosságok szabatos meghatározásának hiánya. A baj eredete különben az átörökléstan statisztikai művelésének kezdeteiben gyökerezik. *Galton* (*English men of Science*. 1874., *Hereditary Genius*. 1880.), *De Condolle* (*Histoire des sciences et des savants depuis deux siècles*. 1783. 2. kiad. 1888.), *Goddard* (*The Kallikak Family*. 1914.), *Somogyi* (*Tehetség és eugenika*. 1934.) és mások részint az „emberi kiválóságnak“, részint pedig a „bűnözésre“ való hajlamnak átöröklődő voltát vizsgálták egyes kiterjedt családokban. Míg azonban a bűnözésre való hajlam, vagy a gyengeelméjűség közelebbről meghatározható lélektani sajátosságoknak tekinthetők, addig a „kiválóság“ oly tág fogalom, hogy annak átörökléséről szólva, könnyen áldozataivá válhatunk a lélektani szabatlanságnak.

2.

Ha azokat a sajátosságokat keressük, melyeket a pszichológusok a fennálló nehézségek ellenére is átöröklődők gyanánt kívánnak tekinteni és e tekintetben szabatosabban törekszenek meghatározni, akkor elsősorban inkább *élettani, fiziológiai, idegrendszerbeli jellegzetességekre* bukkanunk a kutatóknál. Ilyenek pl. a vörös-zöld színvaktság, a szem színe, az albinizmus, a vérzékenység (*haemophilia*), *Huntington-féle chorea*, *brachydactylia* stb. Ezek mellett a testi (szómatikus) átöröklődő sajátosságok mellett ráirányult azonban a kutatók figyelme jól körülírható lelki jellegzetességekre is és a jelen kutatások állása szerint két oly feltűnő lelki sajátosságot állapíthatunk meg, melyek valóban átöröklődőknek tekinthetők. Ezek: az *általános intelligencia* és az *érzelmességnek állandósága vagy változó volta* (*emotional stability, instability*). Ezeknek átöröklhető voltára rámutatni azért oly fontos, mert mind a két pszichés sajátosságot a lélektan ma már jól körül tudja határolni és tartalmukat pontosan fel tudja tüntetni; mindnyájan tudjuk, legalább is gyakorlatilag és megmérhetően, miben áll az általános intelligencia és kielégítően meg tudjuk határozni az érzelmi állandóságnak vagy állhatatlanságnak mibenlétét is. Midőn tehát ezeknek átöröklődő voltáról szólnunk, akkor nem mozgunk nagy általánosságok keretei között. Fentebbi tételünknek további nagy előnye az is, hogy a kísérleti lélektani vizsgálatok egyre jobban megerősítik az általános intelligenciának és az érzelmi állandóságnak átöröklött voltaiba vetett hitünket. A kísérleti vizsgálatok ugyanis majdnem egyértelműen azt mutatják, hogy az egyén általános értelmessége, vagyis az egyén formai szellemi szintje független a tanulástól, a gyakorlástól és a környezet hatásaitól; ez viszont arra mutat, hogy ez a tulajdonságunk nem szerzett valami, hanem az alkatban gyökerező sajátság — az alkat pedig teljesen az átöröklés törvényeinek van alávetve. Ugyanezek a gondolatok alkalmazhatók az ember érzelmességére is. Az általános intelligenciában és az érzelmesség állandóságában két oly támpontot nyerünk, melyek alapján az átörökléstan lélektani érdejében, legalább ideiglenesen eligazodhatunk.

A fentebbi megállapításból némi világosság derül arra a régen felismert és hangoztatott tényre is, hogy a *szerezett* lelki sajátságok nem öröklődnek át az elődökről az utódokra. Így pl. ha valaki egy idegen nyelvet megtanul, e tudománya, a maga kész alakjában nem öröklődik át utódaira, mivel nem szoros értelemben vett alkati sajátság. Viszont mégis átöröklődőnek tekinthető a nyelvi készségből az, ami benne alkati elem: egyrészt az az *alap*, mely az idegen nyelv megtanulására különlegesen alkalmassá tette az illető egyént, — másrészt talán az a gyarapodás, melyet az alkati diszpozíció nyert azáltal, hogy ezt a diszpozíciót az illető személyiség nem hagyta parlagon heverni, hanem gyakorolta, működésben tartotta. De ugyanígy beszélhetünk *mindazoknak* a lelki jellegzetességeknek gyökérszerű átörökléséről is, amelyeknél hasonló viszonyt tudunk kimutatni a szóbanforgó lelki sajátosság és az alapját tevő konstitúció között. Ennek a kimutatásnak azonban pozitívnak és igazoltnak kell lennie, ugyanúgy, mint ahogyan a lélektan igazolta már pl. az általános intelligenciának az alkattól függő viszonyát; nem elégedhetünk meg tehát bonyolult viselkedésformáknak és összetett jellegzetességeknek (amilyen pl. az „államférfiúi“ jelleg) az alkat és az öröklés számlájára való egyszerű átirásával. Viszont az érzelmesség átörökölheto volta jó irányítást adhat azoknak a lélektani kutatásoknak, amelyek pl. a jellem vagy vérmérséklet átörökölheto voltára irányulnak.

3.

Az *átöröklés bizonyos törvényeinek* ismerete sokakat abban a reményben ringatott, hogy nem sok idő múlva birtokába jutunk annak a szabályszerűségnek, mely minden átöröklést szabályoz, annak a kulcsnak, mellyel az átöröklésnek rejtélyeit megnyithatjuk. Ilyen törvényeket már *Mendel* eredményeinek felfedezése előtti időben is alkottak. Az első ily törvény azt mondja ki, hogy „*hasonló hasonlót* törekszik létrehozni (like tends to beget like)“, ami a természet nagy rendjének valóban alapvető eljárás módját fejezi ki s amely törvényt a *gén*ek elméletével köthetjük össze (faktoriális feltevés). A hasonlóságok mellett feltűntek azonban az elődök és utódok között levő *eltérések és különbségek* is és ezeket a *variációk* és *modifikációk* nevével két részre osztották. A „*modifikáció*“ azt a különbséget jelenti, mely az előd és utód között úgy jó létre, hogy az utód valamely új tulajdonságot szerez, melynek az átörökléshez nincsen semmi köze. A „*variációk*“ meghatározása és megjelölésük törvényszerűségeinek kimutatása már több gondot okozott az átöröklés kutatóinak. A variációk törvénye azt mondja ki, hogy az utódok sohasem hasonlítanak *teljesen* az elődökhöz, hanem tőlük sajátságos módon eltérnek, még pedig — nem tekintve a szerzett tulajdonságokat — maguknak az átörökölt vonásoknak megjelenési módjais sajátos eltéréseket mutatnak. Ezeket a különbségeket az ú. n. gyakorisági görbe szabályozza. Ha ugyanis egy homogén csoport egyéneit kiválogatás nélkül megvizsgáljuk és egy adott (lelki) sajátságukat megmérjük, akkor e sajátság a gyakorisági görbe szerint oszlik meg. Ilyen pl. a felnőtt egyének testmagassága egy fajon belül. Ha több ezer ilyen felnőtt testmagasságát megmérjük s a faji csoport legalacsonyabb tagja 135 cm., legmagasabbja pedig 190

cm, akkor legnagyobb számban e két véglet között középhelyen fogjuk találni a testmagasságokat s minél jobban közeledünk a két végletéhez, annál kevesebb lesz az ott elhelyezkedők száma. Így vizsgálták meg az angol-amerikai tudományban az általános intelligencia és általános erkölcsiség, az összeadásban és gépirásban való gyorsaság, testméretek stb. stb. adatait s mindenütt a gyakorisági görbe statisztikai törvényszerűségét találták érvényesnek.

De még más törvényszerűségek megállapítására is sor került. Így már Galton rámutatott egy törvényre, mely a „*regresszió*” jelenségének szabályszerűségére vonatkozik az élők világában és kimondja, hogy az utódok sorozatában jelentkező variációk annál jobban törekszenek az *átlag* felé, minél inkább előrehaladnak az illető homogén csoportnak nemzedékei az időben. (Ez is *statisztikai* törvényszerűség). Nagytermetű szülők gyermekei ugyanazon csoporton belül nagytermetűek szoktak ugyan lenni, de általában valamivel kisebbek, mint szüleik; a kistermetűek gyermekei pedig valamivel nagyobbak szüleiknél s így mind a két véglet egy közepes átlag felé halad az időben. A természet, — mondták a statisztikusok — irtózik a végletektől és a kiegyenlítődésre, az átlagra törekszik.

Végül nagy reményt keltettek Mendel kísérleti eredményeken nyugvó törvényei, melyeket először egy kerti veteményen próbált ki és amelyek az ember élettani jellegein (pl. a szem színe) szintén érvényeseknek mutatkoztak.

A felsorolt törvényszerűségek azt a kellemes látszatot kelthetik, mintha a tudomány már közel járna az átöröklés titkának megfejtéséhez, — már amennyiben a jelzett törvények felállítása valóban ily megfejtést jelent. Azonban, minden elismerésünk mellett is rá kell mutatnunk az elért eredmények mellett feltűnő bizonytalanságokra is és nem szabad elfeledkeznünk egy pillanatra sem arról, hogy az átöröklésben még számos „titokzatos” elem van. Vegyük vizsgálat alá pl. azt az esetet, mikor egy magas intelligenciával bíró nőtől és alacsony intelligenciájú férfitől származó gyermekekről van szó. Kérdés: vajjon mindnyájan az egyik vagy másik szülőhöz fognak-e hasonlítani intelligencia tekintetében, vagy közepesek lesznek mindnyájan, vagy megoszlanak a két irányban? Az átöröklés összes törvényeit ismerve sem tudjuk az eshetőségek közül a *bizonyosat* kiválasztani, — nem tudjuk a valóságot bizonyosan megjósolni (*savoir-prévoir*), — hanem bizonytalanságban maradunk. Ennek oka pedig abban rejlik, hogy az átöröklés menetét és különösen az utódoknak *variációit*, eltéréseit az elődökkel szemben *sokkal több ok szabályozza, mint amennyit eddig a tuaományunk módjában volt felfedezni*. Az átöröklés bonyolultabb jelenség, semhogy a statisztikai törvényszerűségekkel lényegét, szerkezetét és dinamikáját ki lehetne meríteni.

Jennings (The Biological Basis of Human Nature. 1930. 183. l.) felhívja a figyelmet arra, hogy az átöröklés törvénye nem csupán az utódok *hasonlóságában* jut kifejeződésre, hanem egyenesen az utódok *különbözésében* is. A hasonlóság létesítése épen úgy átöröklési törvény, mint a különbségek létrehozása. Ha tehát alacsonyabb értelmiségű szü-

lőktől nagy tehetségű gyerekek származnak, akkor ezen tény előtt nem szabad mint a természet tréfája előtt értelmetlenül megállanunk, hanem benne is az öröklés sajátos érvényesülését kell megpillantanunk: „A zsenik — Shakespearek, Keatsok, Lincolnok — származása közepes családokból: nem az átöröklés törvényeinek bukását példázza, hanem csupán az átöröklés működésének egyik módszerét“.

4.

Az előzőknél még több bírálható pontot tartalmaz az *átöröklésnek és a környezetnek* egymáshoz való viszonya, az a kérdés, melyet az angol lélektani tudomány a „*Nature—Nurture*“ jelszavával tárgyal. A *Nature* (természet) kifejezése az átörökölt tényezőket is jelenti (heredity), a *Nurture* („táplálék“) szó pedig általában a környezeti hatásokat (environment). E két tényezőcsoport egymáshoz való viszonyának pontos megállapításában, s annak a részesedésnek kijelölésében, mely az emberi személyiség felépítésében az átörökölt és miliő-tényezőket megilleti, sokat fáradoztak már a lélekbuvárok annál is inkább, mert ez a viszony voltaképpen eldönti a nevelés lehetőségének, határainak, mivoltának kérdését. Bizonyos lemondással állapíthatjuk meg azonban, hogy ez a törekvés a mai napig nem vezetett eredményre. Az eredménytelenség okai a következők:

Az első ok magának az *átörökölt lelki sajátosságoknak bizonytalan meghatározásában rejlik*. Ezt a körülményt már fentebb érintettük. A bizonytalanság csak nő, ha a felületesen meghatározott lelki vonásokat, mint átörökölt egységeket összefüggésbe hozzuk a környezet hatásaival és felvetjük a kérdést: az illető lelki jellegzetesség valóban az átöröklésnek eredménye-e, vagy a környezet fejlesztette-e ki az illető személyiségben?

Egy másik oka a bizonytalanságnak az a kérdés, hogy átörökölhetőknek mondott lelki jellegzetességek mennyiben és hogyan *függetlenek* a külső (miliő-) hatásoktól? Vegyük példának azokat a lelki képességeket vagy erőket, amelyeket, fentebbi gondolatmenetünk szerint, valóban átörökölhetőknek tekintünk, t. i. az egyéni általános intelligenciát és az érzelmi állandóságot (vagy állhatatlanságot). Ha azt mondjuk, hogy e tulajdonságok az átöröklésből erednek, akkor egyúttal azt is állítjuk, hogy függetlenek a környezet és tanulás hatásaitól, vagyis lényegükben *változatlanul* egyformák maradnak az egész élet folyamán. De mit jelent ez a „*változatlanság*“? Vajon teljes mozdulatlanságot és merevséget tulajdonítunk-e az átörökölt képességeknek, vagy pedig mégis megengedünk valamely (nem lényeges, nem alaki) változást bennük? E kérdésre a helyes feleletet így adhatjuk meg: Az *átörökölt* lelki jellegzetességek körülbelül *ugyanazon* (vagyis nagyobb változást el nem szenvedő) környezetben, és ha belső *fiziológiai* változások be nem következnek az illető egyénben, általában *változatlanok* maradnak. Ezt a „*változatlanságot*“ azonban természetesen úgy kell értenünk, hogy az illető lelki jellegzetességek maguk bizonyos *fejlődésen* mennek át (pl. az intelligencia) az egyén gyermekkorától felnőtt koráig.

Ennek a változatlan megmaradásnak, másképp: az átörökölt jelleg-

zetességek és a környezet egymáshoz való viszonyának kérdését vannak hivatva megoldani azok a kutatások, melyeket pl. *Jones és Carr Sanders* 1927-ben végeztek árvaházban nevelkedő gyermekeken, akik különböző társadalmi rétegekből származtak, tehát különböző örökséget hoztak magukkal, viszont már igen korán ugyanazon nevelői környezetben éltek. Ezeknek a gyermekeknek értelmi teljesítményei között is mutatkoztak nagy különbségek, minden egyenlő környezethatás ellenére is. Hasonló kísérletek divatosak a *behavioristák* szélsőségeinél is, akik különböző színű és fajú kisgyermeknek azonos neveléséből azonos lelkiséget várnak. Az átörökölt lelki tényezők tehát erősebbeknek bizonyultak a környezeti hatásnál. Igaz, hogy bonyolultabbá teszi a jelzett tényállás értelmezését az a körülmény, hogy ellenvethető: vajjon a gyermekek szülei, kiktől ezek a nagyobb intelligenciát örökölték, nem a saját előnyösebb *környezetüknek* köszönték-e a magasabbrendű (és utódaiknak átadott) intelligenciát? E kérdés tehát nem oly egyszerű, mint első pillanatra feltűnik; gyakorlati esetekben szétválasztani egymástól azokat az elemeket, melyeket egy személyiség a környezetből, s azokat, melyeket az átöröklés tőkéjéből merített, nagyon nehéz, alig lehetséges. „Mint bizonyosságot kell elfogadni, — mondja *L. M. Terman* (The 27. Yearbook of the National Society for the Study of Education. 1928. Nature et Nurture. Part II. XIV. 1.), — hogy a „nature-nurture“-kérdésben, vagyis az átöröklés és környezeti hatás egymáshoz való viszonyának problémájában nem érkeztünk el a végső válaszhoz, sőt még közelebb sem jutottunk hozzá. A maximum, amit elérhetünk, az, hogy tudásunk adatai bizonyos mértékben kibővültek. ... Ez a kérdés jelen állása, annyi évi anyaggyűjtés után, melyet a Terman-féle *Évkönyv* kötetei tartalmaznak! — Több reménnyel kecsgettettek természetesen azok a vizsgálatok, amelyek ugyanezen kérdést más alapon közelítették meg, t. i. az (egypetéjű) ikrek összehasonlító tanulmányozásával. Az átöröklés és környezeti hatás összehasonlítására a közönséges egyéneknek sokkal alkalmasabbak az ikertestvérek, kiknél az átöröklés hatása a legszembetűnőbb, míg a környezethatás a legkülönbözőbb; így keletkeztek az (egypetéjű) ikrekre vonatkozó vizsgálatok (*Thorndike, Wilson, Wingfield, Holzinger, Hermann és Hogben, Mac Nemar* stb.). Már a nem egy petéből származó ikrek testi és lelki sajátosságai között is nagy egyezés (korreláció) mutatkozott a különböző mérések eredményeképpen; még nagyobbak azonban a korreláció mértékszámai az egypetéjűeknél, különösen az intelligencia és iskolai eredmények tekintetében. Ezek a vizsgálatok nagy szolgálatot tettek az átöröklés kutatásában s a mérleget erősen az átöröklés hatóerejének javára billentették a környezet alakítóerejével szemben.

Akik azonban eljutnak eddig a pontig és az átöröklés hatóerejét felsőbbrendűnek hajlandók elismerni a környezet ingerhatásaival szemben, azoknak figyelmébe kell ajánlanunk még egy nehézséget e bonyolult kérdésben. Ez abban a tételben jut kifejezésre, hogy az *általános intelligencia* nem az átörökléstől függ, hanem az egyén *tapasztalásainak organizációjától*. Ezt a nézetet *V. Hazlitt* vallja (I. Ability c. művét. 1926.), aki elveti az intelligencia szokásos meghatározásait s ezekkel együtt annak átörökléséről szóló véleményeket s a következő tételt állítja fel:

„E könyvnek tétele ez: az intelligencia problémákat megoldó (tudati) szerveződés; az intelligencia hatékonyságával mérhetjük azt a fokot, amelyben tapasztalásaink összetalálkoznak“ (13. l.), vagyis egymást kiegészítik és tökéletesítik. Ez a Hazlitt-féle tétel azért is fontos reánk nézve, mert épen az eddig legbiztosabban átöröklődőnek vélt képességnek, az általános intelligenciának származását adja meg új elmélettel, azzal, hogy az általános intelligencia a tapasztalások eredményeként áll elő, mint tudati szerveződés. Ha ezt a tételt s annak igazolását elfogadjuk, akkor ismét visszaesünk arról a magaslatról, amelyet nagy nehézségek árán elértünk akkor, amikor az iker-kutatások eredményeivel számotvetve, már-már megállapodtunk az átöröklés felsőbbrendű hatássóságának tételében. *Hazlitt* nemcsak az általános, hanem a speciális képességekre is kimutatja a *milieu* rendkívül erős, sőt (szerinte) döntő hatását. A zenei képesség (Nyiregyházi) a szobrászképesség (Michelangelo), a festői képesség (Corot és Hogarth), a tudós hajlamok és képességek (Newton, Helmholtz és Cuvier) elemzése is szolgálhat alapvetésként arra, hogy bebizonyítsa tételét: minden képességet a tapasztalásból, ennek tudati hatásából, a tudatelemek struktúrából, sajátos szervezetté összeillesztő hatásaiból kell értelmeznünk. Mintha a „velünk született eszmék“ és a „tapasztalás“ (nativizmus — empirizmus) évszázados bölcséleti vitája kelne új életre a ma emberének csodálkozó tekintete előtt!

5.

Mily neveléstudományi következtetéseket lehet levonni abból a helyzetképből, melyet fentebb néhány vonással vázoltunk? Milyen gyakorlati elveket állapíthat meg a maga számára a nevelő az *átöröklés és környezethatás* egymással küzdő szempontjainak mérlegeléséből? Tovább jutottunk-e akár csak egy lépéssel is annak a kérdésnek megoldásában, mely a nevelés lehetőségére és ennek hatásaira vonatkozik?

Vonakodás nélkül el kell ismernünk, hogy az „átöröklés-környezethatás“ kérdésének végső eldöntésétől még távol vagyunk és hogy az újabb vizsgálatok alig vitték előre valamivel a tudomány rajvonalát, mint ahol az századokkal ezelőtt volt. A két szélsőséges álláspontot: „A nevelés minden“ (l' *éducation* peut tout, Helvétius) és „Az átöröklés minden“ (Schopenhauer) ma is változatlanul megtaláljuk a nevelés elmékedőinél. S ha egy-egy újabb tanulmány lapjait forgatjuk, meg az átöröklés és nevelés viszonyáról elmélkedik (pl. *Pfahler* munkáját, l. a Nevelésügyi Szemle I. évf. 441. l., vagy *Govaerts*-ét: L' *hérédité*, son rôle dans l' *éducation* 1924.), alig találunk bennük egyebet, mint annak a tételnek ismételtetését, hogy az átöröklés és a környezeti hatás (vagy nevelés) *együttesen* alakítják ki az emberi személyiséget; a kétféle hatás *pontos elválasztó vonalát* megvonva sehöl sem találjuk. Azzal a benyomással tesszük félre ezeket a tanulmányokat, hogy nem sok, vagy semmi új sincs a nap alatt.

Egy ponton akadunk csupán vigasztaló mozzanatra. Ez az, amire *Thorndike* is rámutat (27. Yearbook stb. X. lap); t. i. mindenekelőtt *pontos adatgyűjtésre* kell törekednünk, hogy a két elvnek (Nature, Nur-

ture) egymáshoz való viszonyát lemérhessük. Az első ily gyűjtemény az idézett Évkönyvben van előttünk, amely iskolás gyermekek szellemi teljesítményeit tartalmazza, pontosan elemezve őket az általános intelligencia, az iskolai előmenetel, az életkor, a tanítás módszerei, a gyermekek intelligencia-fokozatai és hányadosa, az iskolára fordított kiadások, a tanulásra fordított idő, az otthoni környezet stb. stb. szempontjaiból. Ezen adatgyűjtemény elemzéséből számos következtetés vonható le a bennünket foglalkoztató kérdés számára is. (Ezekről egy későbbi cikkben szándékozunk beszámolni.) Ha nem is tartunk tehát annak a problémának végső megoldásánál, mely az „átöröklés és nevelés viszonya” néven ismeretes, egy előzetes lépéssel mégis közelebb jutottunk hozzá. Világosabban látunk a részletekben, szabatosabban tudjuk a kérdéseket feltenni, egyes hibaforrásokat és balfogalmakat ki tudunk már küszöbölni. Mindezek az eredmények, ha nem is jelentenek nagy szenzációt, mégis fontosak és megbecsülést érdemelnek. A tudomány az a terület, ahol a goethei szó szerint: „wenig wissen und alles leisten” a feladatunk.

Várkonyi Hildebrand.

A magyar nemzeti nevelés problémája

Ma, amikor a nemzeti szellemű nevelés kérdése az érdeklődés középpontjába került és a közoktatási kormány is ennek az eszmének a jegyében készül kialakítani a középiskola reformját: időszerű több oldalról megvizsgálni ezt a problémát és elvileg tisztázni a nemzeti nevelés szükségességét, de egyszersmind jellegzetesen magyar szempontból tekintett korlátait is.

Ami a szükségességet illeti, a nemzeti nevelést nemcsak a jövőbe néző magyar szempontok, hanem maga az ifjúság lelki szükséglete is megkívánja. A jó pedagógus ugyanis minden problémát az ifjúság szempontjából vesz vizsgálat alá, az ifjúságból indul ki. A mai magyar fiatalság pedig — a húsz, harminc évesek — kétségtelenül krízist él át, kiforratlan, nyugvópontra nem jutott ifjúság, amely még korántsem találta meg a maga útjait. Válsága kettős. Nemcsak pusztán materiális és gazdasági, hanem lelki természetű is és magába foglalja azt a krízist, lelki zavart, amelyet az egész háborúelőtti anyagi, szellemi és morális rend rombadőlése von maga után. A mai magyar fiatalság lelkileg sem harmónikus nemzedék. Nem is lehet harmónikus lelkű egy olyan ifjúság, amely vegetatív életre kárhoztatva szenved a gazdasági válság és a nemzeti tragédia minden baját, elhelyezkedni nem tud és ha el is helyezkedik: nemcsak kvalitásához méltatlan, nívón aluli életet, hanem általános élestandard alatti életet él, amelyben minden energiát a mindennapi vegetatív életküzdelem öröl fel és amelyben egyéni, szellemi és kulturális igények kielégítéséről szó sem lehet. Egy ilyen külső életkörülmények között vergődő ifjúság belső harmóniáját sem találja

meg, hiszen minden egyéni és kollektív, anyagi és szellemi, morális és kulturális érték egyszerre problematikussá lett előtte.

Ez a kettős válság kétségkívül tragikus a nemzet jövője szempontjából is, mert ilyen ifjúság nem lesz alkalmas sem a saját, sem a nemzet jövő sorsának megoldására. A válság kettőssége ugyanis a legszorosabb összefüggésben áll egymással. A külső problémák most már nem fognak automatikusan megoldódni: a megoldás munkája a fiatalság feladata. Nagy problémákat megoldani, jövőt kivívni viszont csak egészséges, erőteljes lelkű fiatalság tud, amely előbb a maga belső válságára megoldást talált. Magyarország jövő sorsa a magyar ifjúságtól függ, a húsz és harminc évesektől és még inkább azoktól, akik ma az iskola padjaiban ülnek. A mai generáció sorsa már elvégeztetett; de tőlük nemcsak a saját sorsuk, hanem a nemzet sorsa is függ.

Ha tehát a nemzet jövő sorsát biztosítani akarjuk, előbb az ifjúság belső válságát kell megoldani, hogy ez a fiatalság majdan alkalmas legyen a nemzeti és általában a materiális problémák megoldására. Gazdasági válságot nem lehet máról-holnapra megoldani: a fiatalság életét sem lehet egy csapásra megkönnyíteni, megszépíteni, de lehet öntudatosan, tervszerűen olyan ifjúságot nevelni, amely megváltott lelki-világával, lelkesedésével és teherbíró képességével majd ki tudja vívni a külső és belső válság megoldását. Ennek a konstruktív szellemű, egységes nevelésnek a szükségessége egyre jobban kezdi meggyőzni mind a hivatalos tényezőket, mind a közfelfogást. Mert gyarló politikus és rossz vezér lenne az, aki csupán az ifjúságnak a súlyos életkörülmények hatása alatt úgyis önmagától kialakuló elégedetlenségére és elkeseredésére akarna építeni.

Nagy problémák megoldásához egészséges lelkű fiatalságra van szükség. A kérdés csupán az, hogy mivel oldhatnók meg a magyar fiatalság jelenlegi lelki válságát, úgy, hogy a megoldás egyúttal a nemzeti jövő céljait és előkészítését is szolgálja? A felelet: olyan nagy lelkes nemzeti eszmékkel és célkitűzésekkel, amelyeket a válságban vergődő ifjúság elé állíthatnánk, hogy ne csak lelki tépelődéséből ragadják ki, hanem egyúttal a nemzeti jövő lelkes harcosává is varázsolják azt. A magyar fiatalság lelki válságának egyik legtragikusabb tényezője éppen a céltalanság, az üresség érzése, minden lelki diszharmonia legszomorúbb jele. A háború utáni idők válsága szétrobbantott minden biztos alapot. A vad életközdelemben az erkölcsi és szellemi értékek devalorizálódtak. Az élet a fiatalság előtt sem az a nyugodt érték többé, ami volt. S a fiatalság a külső-belső küzdelmekben kimerülten, sorsáról és jövőjéről bizonytalanul már azt sem tudja, miért dolgozik, miért erőlködik. Ha tudják is a kötelességüket, de nem látják a célt, ami megéri az erőfeszítést és az áldozatokat. Nincs cél, amiért élni érdemes. Ma már tudjuk, hogy a robotmunka önmagában véve még nem életcél; és a kötelesség kanti imperativusa sem elégít ki többé. Korunk a vegetatív élet és az átmeneti-érzés kora. Minden napot úgy evezünk át, mintha egy másikat várnánk, valami véglegeset, boldogabbat, ami talán soha nem jön el. Örök átmenetben élünk, pedig a cél talán sohasem valósul meg. Minden napot, minden szenvedést, minden erőfeszítést ideiglenes-

nek, átmenetinek érzünk és ezért vagyunk hajlandók elviselni; és közben elmúlik az élet, a nélkül, hogy valami célba, valami véglegesbe és állandóba érnénk, amelyet önmagáért érdemes élni. Bizonyára az életen túl van a végső cél; de hol a földi cél, a földi értelme az egésznek?

Ezt a nagy céltalanságot kell céllal betölteni, ezt az ifjúságban alvó roppant energiát kell nagy nemzeti eszmékkel és célkitűzésekkel a nemzeti jövő kerekeire hajtánunk: egeket lehetne vele vívni! Mert ez az ifjúság a maga lelki válságában nem is kér mást, nem is akar jobbat, mint nagy eszméket, nagy célokat. Minden lelki zavarban, céltalanságban természetszerűleg felkél a vágy, világosság és lelkes eszmék után; és minél nagyobb, minél heroikusabb célt tűzünk e csodálatos ifjúság elé, annál nagyobb lesz a lelkesedésük. Ez az az út, amelyen a fiatalság — és vele a nemzet — kivezető utat találhatna a külső és belső válságból egyaránt. De ez az egyetlen útja annak is, hogy az ifjúságban lappangó roppant energiát konstruktív irányban biztosítsuk és így megakadályozzuk, hogy majd *destruktív irányban* robbanjon ki, aminek az elkeseredés hatása alatt előbb-utóbb végzettszerűen be kellene következnie!

Ha mindebben nem hinnénk, csak a többi európai nemzet ifjúságára kell gondolnunk. A világválság — a mi speciális nemzeti tragédiánktól eltekintve — közös háborús öröksége volt az egész európai ifjúságnak; a lelki zavar mindenestre. Azóta azonban egyes nagy nemzetek ifjúsága már megtalálta vagy legalább is megtalálni vélte a maga problémájának egyéni megoldását. Hogyan? — Úgy, hogy hatalmas vezéregyéniségek *tömegszuggesztiója* alá került, akik a nemzetük karakteréből fakadó nagy eszmék és célkitűzések varázserejével máról-holnapra lelkes, aktív, öntudatos és egységes ifjúságot tudtak maguk mögé állítani, a régi, lelki zavarban és céltalanságban vergődő ifjúság helyébe. Mi most természetesen nem gondolunk arra, hogy ezek a nemzeti eszmék és célkitűzések sokszor destruktívek és kultúra-ellenesek, vagy illuzórikusak, vagy tudományos szempontból labilisak; csak a jelenséget nézzük, e szerint pedig a belső válságból tömeg- és autoszuggesztióval megváltott ifjúság megy a maga útján a jövő felé!

Amit kezdetben a tömegszuggesztió hozott létre, azt ma a *nevelés* biztosítja ezekben az országokban.

Az orosz, az olasz, a német gyermek kiskorától fogva tulajdonképpen az állam tulajdona. Tudását és egyéniségét a nemzeti szempontú nevelés szolgálatába állított iskolában kapja. Oroszországban „a proletariátus politikai iskolájának” célja — a hivatalos tanterv szerint — a gyermeki akarat egészen új orientációja, amelyet az aktuális proletári és forradalmi szükségesség szab meg; ez az aktuális szükségesség pedig nem más, mint „a proletariátus politikai és gazdasági győzelme a burzsoázia felett.” Az egész tananyagot és tantervet, valamint a világnézeti nevelést ez a középponti eszme hatja át. Az iskola egyes osztályai fokról-fokra szélesedő áttekintését adják a szovjet-eszmének.

Az olasz iskola célja is bevallottan az, hogy „közös szellemet és akaratot adjon az ifjúságnak”. A fasizmus is kezdettől fogva felismerte az iskolai nevelés döntő fontosságát az állampolgári kiképzésben, tehát

jókorán a hivatalos állami doktrina szolgálatába állította. Az intellektuális képzés túlsúlyát ezért váltotta fel a cselekvés és akarat elve, vasfegyellemmel párosulva.

Az újszülött német gyermek csak „állami alattvaló”, mint a nem-árja idegenek; ami őt „állampolgárrá” teszi, az az iskolai nevelés, amelynek főfeladata — a hivatalos tanterv szavai szerint — „az ifjúságot a nemzet és állam szolgálatára nevelni, a nacionál-szocializmus szellemében”. Ennek megfelelően irányítja és ellenőrzi az állam az oktatást, a tanárokat, a könyveket és az ifjúsági egyesületeket. Az ú. n. német „liberális egyetem” 1933-ban alakult át „politikai egyetemmé”, amelyen a nemzeti-szocialista teóriáknak külön katedrája van.

Az ifjúság iskolán-kívüli nevelésére és nemzeti öntudatának s lelkesedésének ébrentartására szolgálnak: Oroszországban a „Vörös előharcosok” nevű diákszervezet és a híres Komszomol (Kommunista ifjúság), amelynek 1935-ben közel 10 millió tagja, 100 újságja és revue-je, valamint színháza, mozija, üdülő- és sporttelepe, óriási közös laktanyái és konyhái voltak; Olaszországban a sok lelkes fasiszta parádé és a balillák s avantgardisták szervezete; Németországban pedig a speciális német „ifjúsági rohamosztagok” és a minden középiskolát végzett ifjúra nézve kötelező „munka-táborok”. Ezek a hivatalos diákszervezetek gondoskodnak arról, hogy az ifjúságot a tanulási időn kívül is az állam céljaira foglalják le és a fegyelmezettséget, a kollektív szellemet és a hivatalos elveket átplántálják az ifjúságba.

Orosz-, Olasz- és Németország iskolai gyakorlata jellegzetes példája annak, amit modern értelemben *nemzeti nevelésnek* nevezünk. És az eredmény? — Az eredmény az, hogy az ifjúság, amely az iskolában lelkes nemzeti célszémeket és kősz, határozottan körvonalazott világnézetet kap, lelki válságától megszabadul és az iskolából automatikusan, tömegesen és széria-szerűen kerül ki az új embertípus, amely a nemzeti eszméknek nemcsak lelkes hordozója, hanem adott körülmények között elszánt diadalravívője is. Oroszországban 10 millió orosz ifjú kész arra, hogy kivívja a nagy szovjet-eszmét, a proletárdiktatúra világuralmát; a német ifjúság soha nem látott egységben áll a Führer és annak célkitűzései mögött; és a Duce egyetlen szavára olasz ifjak százezrei indulnak messze harcra, másfél évtizeddel a világháború borzalmas tapasztalata után.

Nemzeti nevelés!

Mi erre azt mondjuk: *túlzás és jogtalanság*. Nekünk magyaroknak, akiknek még megadatik az a luxus, hogy a nagy problémákat magasabb szempontból, az idealizmus és az örök értékek magaslátáról nézzük, túlságosan egyoldalúnak és utilitarisztikusnak tűnik ez a nevelés. Minden *nemzeti cél*, mint tartalom, tulajdonképpen csak *alkalmi cél*, a kor szüli és aktualitása, értéke a szükségességgel együtt megszűnhet. Fiatalok százezreinek nevelését tehát kizárólagosan ilyen célokra építeni nem lehet. A magyar ifjúság egyik legjellemzőbb lelkivonása: az *individualizmus* amúgy is visszautasítaná a válságnak minden olyan megoldását, amely az egyént a maga egész testi-lelki valóságával teljesen az

állami közösség alá rendeli és amely nemcsak külső életére, hanem gondolataira és érzelmeire is döntő súllyal nehezedik.

Ideális szempontból tehát igenis jogtalan minden olyan nemzeti nevelés, mely az állam mindenhatóságának kizárólagos elvére épül és az egyéni ember egész fizikai és szellemi világának lekötésével jár.

Gyakorlatilag azonban az ország, a nemzet és a benne élő egyén sorsa a legszorosabb összefüggésben áll egymással. Amíg a nemzet közös nagy problémáit meg nem oldjuk, a magunk sorsát sem oldhatjuk meg. A nemzettel élünk, vagy vele bukunk. Az ország sorsa pedig a fiatalságtól függ. Magyarország viszont csak erőlelkű, lelkes és áldozatkész ifjúsággal állhat majd meg a nemzetek versenyében. Mint a háború legtragikusabb vesztese és mint kis állam, úgyis speciális helyzetben van e szempontból: kell, hogy a jövő, a létfenntartás gyakorlati szempontját is figyelembe vegyük.

Tehát szükség van bizonyos *nemzeti nevelésre*. Ezt a szellemi orientálást pedig már a *középiskolában* el kell kezdeni: itt alakul ki a fiatalság jövő világnézete, itt alakulhatna ki egy olyan ifjúság, amely testileg-lelkileg alkalmas lenne a megoldás véghezvitelére. Az a jelszó, hogy „az iskolában nem politizálunk“, nem érinti ezt a kérdést, mert itt nem napi politikáról, hanem általános elvekről van szó, másrészt az iskola is az életre nevel és az a jó iskola, amelyik ifjúsága jövő sorsát veszi alapul. Ez a sors pedig közös a haza sorsával.

Olyan kizárólagos nemzeti szempontú nevelést, amelyet külföldön látunk, a magyar individualizmus úgysem bírna el. De nem is ilyenről van szó, hanem arról, hogy a pozitív eszméken alapuló nemzeti nevelést a középiskola egyik fontos szempontjává tegyük és ezzel a szellemi irányítással lélektani előfeltételeknek eleget tegyünk a külső és belső válság megoldásához.

Ez a lélektani és gyakorlati szempontból egyaránt szükségesnek felismert nemzeti nevelés csak határozott és egységes eszméken és a jövőbe tekintő célkitűzéseken alapulhat. Mert a hazaszeretet, a hazafias érzés, amelynek ápolása ma is egyik feladata középiskoláinknak, önmagában véve *elvont, szétfolyó fogalom*: alap, amelyet minden korban más és más tartalom tölt ki. A középiskolában sem elég a magyar mult nemzeti nagyjait példaképül állítani és olvasmányokon, verseken, történelmen és földrajzon keresztül átplántálni a mult általános hazafias eszmétartalmát. Ez csak alapot ad, amelynek a tartalmát és a lendítő erőt önálló, öncélú, a nemzet karakteréből, multjából és speciális mai helyzetéből fakadt eszmék, nagy nemzeti célkitűzések adják meg, határozott egységes világnézetbe foglalva. A vallásos és erkölcsi eszmék mellett csak ilyen nagy és lelkes nemzeti eszmékkel és célkitűzésekkel válthatjuk meg az ifjúságot jelenlegi válságából, a céltalanság, az üresség érzésétől és nevelhetnénk egészséges lelkű, harckész nemzedéket a jövőnek.

Mik legyenek tehát ezek a nagy eszmék és célok, mi legyen az átadandó nemzeti tartalom?

Ez az, amit még nem tudunk; pedig ezen fordul meg az elvileg

szükségesnek felismert magyar nemzeti nevelés sorsa. Amíg nincs határozott eszme, amire nevelő és ifjúság támaszkodhatna: nem lehet szó pozitív nemzeti nevelésről.

Van ugyan egy nagyszabású, aktuális és gyakorlati magyar eszme: *a revízió gondolata*. Ez valóban olyan eszme, amely öntudatosítva, körvonalazva és kellő misztikával párosulva kivívhatná a magyar ifjúság lelkesedését, széthúzó, túlindividuális tömegét az etatizmus veszélye nélkül konstruktív együttműködésre hozhatná és új cél, új erő, új ember forrásává lehetne. A revízió gondolata azonban — be kell látnunk — korántsem jutott még el erre az érettségi fokra; sőt ellenkezőleg, a kezdeti naív lelkesedés és irredentizmus után egyre veszít lendítő erejéből, minden emlegetés ellenére is. És különösen halványul az ifjúság előtt, amely tisztá, lelkes eszméket akar. Egy eszme ereje pedig nem attól függ, hogy hányszor emlegetik naponta, hanem attól, hogy milyen erővel él a szívekben.

Azt hisszük, ennek a megfogatkozásnak mély okai vannak, nemcsak a propagandahiány. Idők folyamán sok probléma rakódott rá és számtalan dilemma párosult a kezdetben oly egyszerűnek látszó, naívnul felfogott eszmével. Az a tényező, amelyik hivatva lett volna érvényesíteni ezt az eszmét — tudniillik a vérnélküli nemzetközi diplomácia — tehetetlennek bizonyult. Viszont a magyar fiatalságnak meggyőződése és jobbik énje szerint vissza kellene utasítani a *másik* lehetőséget: az emberhez méltatlan fegyveres megoldást is. De a revízió eszméjének ön-tartalmában is tragikus problémák merültek fel a kérdés reális megoldását és a részleteket illetőleg. A mai nemzedék már hozzászokott a keserű realitáshoz; de ki fogja végre eldönteni a kérdést, hogy a középiskolában a revíziót illetőleg a fellengzős és felelőtlen optimizmus helyett józan, de sziklaszilárd realizmusra neveljük-e az ifjúságot, — vagy pedig csak, azért is, az eszme rajongó, lelkes hitét tartsuk-e meg benne, hogy a fanatikusok győzhetetlen hitével induljon majdan küzdelembe?

És ki fogja eldönteni a többi nemzeti problémákat? Ki fogja majd megoldani a nagy kétségeket, kijelölni a nagy eszméket és célokat? Ki hozza majd egységes állásfoglalásra mindannyiunkat a nagy nemzeti kérdésekben? — Mert ez a másik nagy baj: nemcsak nagy eszmék, tehát átadandó tartalom nincs, de még az aktuális kérdésekben sincs egységes állásfoglalás. Pedig az ifjúság világos és egészséges eszmék szuggesztíóját akarja; a külföldi ifjúságok példája megmutatta. Amíg a nagy nemzeti kérdésekben — amilyenek a revízió problémája, a béke és háború kérdése, a faji kérdés, a legitimizmus, a nemzet és állam jogának foka a polgárok felett — a nevelő társadalom nem jut egységes állásfoglalásra, addig nem lehet szó tényleges nemzeti nevelésről a középiskolában és a belőle kikerülő ifjúság mindaddig nemzetpolitikai érzék és támpont nélkül fog hanyódni a világnézetek, a demagógok és ifjú zavargások tengerében. Egységes és határozott világnézetű ifjúságot csak egységes és határozott eszmékkal lehet nevelni. Ilyen irányításról pedig nem lehet szó addig, míg az egyik történelemtanár a nemzeti realizmus, a másik a délibábos optimizmus szellemében tanít, vagy az egyik tanár

harckésztségre nevel, a másik pacifizmusra, vagy az iskolában lelkes nemzeti eszmékről hall a tanuló, otthon pedig kiábrándító keserűséggel vagy éppen közömbösséggel találkozik.

Tudjuk, hogy mindenkinek joga van önálló egyéni véleményhez; de a nevelésnek egyéb szempontjai is vannak a jövő és az ifjúság érdekében. Hány más erkölcsi és társadalmi probléma van, amelyről megvan a magunk véleménye, de vagy nem beszélünk róla az ifjúság előtt, vagy pedig nemesített alakban, eszmények formájában oltjuk át, mert tudjuk, hogy ártatlan, rajongó kis lelkét úgyis megtépázza majd a reális élet. És nem felejtethetjük el azt sem, hogy az egészséges nemzeti nevelés már csak azért is fontos a középiskolában, mert itt nevelődik a nemzet jövőnd vezető rétege — politikusok, szülők, tanárok, nevelők, — akiknek nemcsak befogadniok, hanem tovább is kell adniok.

Egyszer talán majd megtaláljuk a nagy eszméket és az egységet is; akkor majd megvalósul a nemzeti neve és a magyar középiskolában. Kétségtelenül *ez a jövő útja*, ez a történeti fejlődés általános iránya és előbb-utóbb nálunk is be fog következni az intézményes szervezés ezen a téren.

És addig?

Minden igazi átalakulás, minden nemes forradalom belülről indul ki és *új ember, új lelkiség* kialakításával kezdődik meg. A jelen kötelessége és feladata: a lelki előkészítés, egy új magyar fiatalság kialakítása, egy egységesebb, egészségesebb, teherbíróbb lelkiségű fiatalságé, amelyet egy szóval úgy nevezhetnénk meg: *heroikus nemzedék*.

Annyi bizonyos, hogy a közel- s távol-jövő emberfeletti próbákra fogja hívni a magyar fiatalságot. A mai túlintellektualizált, túlérzékeny, széthúzó magyar fiatalság helyett egy olyan nemzedékre van szükség, amely fizikailag és lelkileg egyaránt elég *erős, edzett és fegyvermezett* ahhoz, hogy öntudatosan és összeroppanás nélkül elbírja azokat a megpróbáltatásokat, amelyeket a haza és a jövőnd nemzet sorsa átmenetileg megkíván. Egy szociális és nacionális téren egyaránt *kollektív szellemű nemzedék*, amely önként, állami kényszer nélkül is le tud mondani individualizmusának, szellemi és anyagi igényeinek túlzásáról, hogy építő erőket menthessen meg közös célok érdekében, amelyekből végeredményben a saját sorsa is függ. Lélektani tény, hogy még szenvedni is másképp szenved az az ifjúság, amelyik szenvedésének értelmét látja és áldozatát lelkes célokra ajánlhatja föl. Ha legalább annyit el tudunk érni, hogy a maga kis életének mélyebb, átfogóbb értelmét látja és bele tudjuk szuggerálni, hogy immel-ámmal vállalt napi diákmunkájának becsületes, öntudatos elvégzésével egyúttal nemzeti hivatást is betölt: máris nagy eredményt értünk el, mert megszabadítottuk a céltalanság, a kényszer érzésétől. Tehát áldozatkész, öntudatos ifjúság kell, amely tudatában van népe hivatásának és tehetségének, de egyúttal számol a realitással, hogy kis állam vagyunk és ennek az elvnek a szellemében és öncélú érdekeinek megfelelőleg építi ki a maga kis, de kicsinyiségében is megbecsült, független országát. Talán egy új svájci ideál lelkesíthetné, amely — bizonyos megértések megvalósítása után — megen-

gedhethné magának azt a luxust, hogy európai nagy nemzetek ősi és fatális verekedései közepette is független és semleges marad és élheti a maga életét. Mert a fellengzősen optimista, vagy passzíve pesszimista vagy épen közömbös, elfáradt ifjúság helyett *önbizalmas ifjúság* kell; nem alaptalan optimizmus, hanem öntudatos realizmus, amely azonban biztos és erős lelki alapot jelent.

Egy ilyen új, testileg-lelkileg erős ifjúság, új magyar embertípus nevelése lehetne egyelőre a nemzeti nevelés programja a középiskolában és a szülői házban. Az általános jellemnevelés és a hazafias érzés ápolása, a tudás gazdagítása mellett, eddig is programja volt a középiskolának, de kissé elvontan és egységes irányítás nélkül. A fokozottabb nemzeti szempontú test- és jellemfejlesztést nálunk inkább a *cserkész* programja képviseli, úgyhogy vagy a magyar cserkészlet mai pedagógiáját kellene lassankint átolvasztani a középiskolába, vagy magát a cserkészletet kellene olyan széleskörű nemzetnevelő szervezetté tenni, mint amilyent külföldön az állami diákszervezetek — az orosz Komszomol, az olasz balillák és a német ifjúsági rohamosztagok jelentenek, természetesen megfelelő *magyar* tartalommal betöltve.

A feladat tehát egyelőre a lelki előkészítés, hogy ha majd az idők méhe megteremti a nagy magyar eszméket és célkitűzéseket, ezek termékeny talajra, heroikus testű-lelkű ifjúságra találjanak. Az alap az eszmék terén is megvan. Ami a szovjetben, a fasizmusban és a hitlerizmusban annyit emlegetett nemzeti misztikát illeti: nekünk is van ezer éves multunk és van kultúránk, amely — ha nincs is afféle gögös misszió-tudata, mint a nagy európai nemzeteknek — de nívón áll és kellő fejlesztés mellett nívón is maradhat. És ha nem is találtunk még meg egy olyan eszmét vagy legalább is a megfogalmazását egy olyan eszmének, amilyen a többi európai ifjúságokat hatalmas és lelkes szuggesztio jegyében egységesítette: a legközelebbi, a legszuggesztívebb magyar eszme máris adva van. Mert minden anyagi és lelki megoldásnak előfeltétele, hogy a külső és belső revízió terén egyesült erővel kivívjuk mindazt, ami reális számítás szerint egyáltalában kivívható. Ezt azonban az ifjúságnak elsődrendű, állandóan éber, öntudatos eszméjévé kell tenni, hogy új nemzedék támadjon, amely ezt a problémát is heroikus realizmussal tudja nézni, — de talán megoldani is.

A józan, jövőteremtő magyar nemzeti nevelés kérdése tehát korántsem elintézett ügy még, hanem *égető probléma, súlyos feladat*. Aki felismeri a problémákat, kötelessége a maga körében eleget tenni nekik addig is, míg a hivatalos és egységes szervezés ideje elérkezik. S a feladat nem kisebb, mint ez: a mai magyar ifjúság válságára megoldást találni, célt adni a céltalanságban, heroikus nemzedéket nevelni a hazának és hazát biztosítani, jövőt adni a fiainknak!

Makay Gusztáv.

A magyarságtudomány a kereskedelmi iskolák új tantervében

Háromévfolyamú kereskedelmi iskoláink a világháború végével szerveződtek át négyévfolyamúakká. Az alaposan előkészített reform után mindenki meg volt róla győződve, hogy a kereskedelmi iskolák minden problémája a legközelebbi emberöltőre el van intézve. Nem így történt. Még 1930 előtt új tantervet, módszeres utasításokat, érettségi szabályzatot kaptak kereskedelmi iskoláink. És most, nem is egy évtizeddel később, újabb reformok előtt áll a kereskedelmi szakoktatás középfokú intézménye. A reformoknak ezt a folytonosságát csak helyeselni lehet olyan iskolafajnál, mint a kereskedelmi iskola, amelynek életfeltétele, hogy szellemi köldökökzinórja, amely az iskolánkivüli élethez kapcsolja, el ne szakadjon. A baj az, hogy a reformok nem annyira a külső, dinamikus változó élet belső reakciói voltak, hanem inkább az előző reformok belső hiányainak felismeréséből származtak.

1. *A hungarológia sorsa a három tantervben.* A magyarsággal foglalkozó tudományoknak a helyzete és szerepe mindhárom tantervben majdnem változatlan maradt. Lényegében azonos elbánásban részesültek mint a középiskolákban. Az alsófokon földrajzot tanítottak, a felsőfokon történelmet, minden fokon irodalmat. Nem tanítottak néprajzot, nem foglalkoztak a nép képzőművészetével. A népi irodalmat néhány népdal és egy-két népballada képviselte. A szociográfiát néhány Jókai—Rákosi-stílusú, romantikus szemléletű szemelvény helyettesítette, mint a leírás műfajának egy-egy példája. A kereskedelmi iskola szem melláthatóan azt ambicionálta, hogy a magyarságról mindazt, ha lehet többet, de ugyanúgy tanítsa, amit a középiskola. A legelterjedtebb tankönyvek majdnem szóról-szóra megegyeznek a középiskolaiakkal. A két iskolafaj közötti különbséget jóformán csak az jelzi, hogy a középiskolai tankönyv szerdésébe minden korszak végén beletördeltek egy-egy rövid fejezetet „Közgazdasági irodalmunk” vagy „Gazdasági életünk” cím alatt.

Ennek a túlegyszerű eljárásnak megvolt az az előnye, hogy a haladókat és a konzervatívokat egyaránt kielégítette. A konzervatívek azzal nyugtatták meg magukat: „Ha a középiskolának jó, nekünk is jó.” A haladók pedig örömmel állapíthatták meg: „Tanítjuk mindazt, amit a középiskola, sőt annál is többet. Tehát magasabbrendű iskola vagyunk mint a középiskola”. Az a gondolat, hogy magát a középiskolai tantervet abból a szempontból kellene bírálata alá venni, megfelel-e a hungarológiai tárgyak tananyaga és beosztása a mai középiskola igényeinek, alig merült fel. Az a gondolat pedig, hogy a kereskedelmi iskola a maga sajátos célkitűzéseinek megfelelően sajátos utakat keressen a hungarológia tanításában, kevéssel ezelőtt még pedagógiai szikzmának látszott.

2. *Reformgondolatok a középiskolában.* Ilyen körülmények között és ilyen előzmények után szinte reménytelennek látszott szót emelni a magyarságtudománnyal foglalkozó tárgyak átcsoportosítása érdekében. Változás csak néhány évvel ezelőtt történt az uralkodó felfogásban és igen tünetes, hogy a reformok gondolata a magyarságtudományi tárgyakat il-

letőn ismét nem a kereskedelmi iskolai tanárság köréből idült ki, hanem a középiskolaiból. Egyre többen hangoztatták, többé-kevésbé éles formában, hogy a stilsztikát, a retorikát, a poetikát ma már éppoly kevéssé lehet önelvű tudománynak vagy akárcsak ismeretnek tekinteni, mint a mágiát és az asztrológiát, amelyek valamikor a retorikával és a poetikával együtt főiskolai és egyetemi diszciplinák és studiumok voltak. Egyre általánosabb lett a tanári közvéleményben az a felfogás, hogy az az ismeret, amelyet ezeknek a tárgyaknak kellene nyújtaniok, (a szóban és írásban való fogalmazás biztonsága), nem lehet a magyar tanár kiváltsága, tehát nem szabad felmentvényt adni a többi tárgy tanárának a tanulók fogalmazási képességének fejlesztése tekintetében arra való hivatkozással: ez a magyar tanár dolga. Egyre inkább közhely lett az a felfogás, hogy ezen tárgyak elméletének az a része, amelyre szükség van, annyira egyszerű, hogy abból külön studiumot csinálni felesleges fontoskodás; — az elméletnek azt a részét pedig, amelyre szükség nincs, éppoly kiméletlenül és kegyelet nélkül ki kell selejtezni a középfokú oktatásból, mint ahogy a felsőfokú oktatás kiküszöbölte a mágiát és az asztrológiát, — már két évszázaddal ezelőtt.

A középiskolai reformgondolatok többnyire megállapodtak ennek a negatívumnak a megállapításánál. Egyre többen vallották, hogy a stilsztika, a retorika, a poetika mint önelvű studium felesleges és korszerűtlen, de alig merült fel komoly javaslat abban a tekintetben, mi is kerüljön ezeknek a kiselejtezendő tudományoknak a helyére. A legtöbb javaslat az irodalomtörténet számára akarja lefoglalni a megüresedett óraszámokat. Az a gondolat, hogy az eddigi, bár korszerűtlen, de mégis szervesen felépített oktatási rendszerből nem lehet minden további nélkül három pillért kidobni, a nélkül, hogy egyúttal az egész épületet át ne kellene építeni, csak igen tartózkodó formában jelent meg idáig. A mi számunkra, a kereskedelmi iskolák számára, azonban elegendő annak a kétségtelen ténynek a megállapítása: a stilsztika, a retorika, a poetika létjogosultságát a középiskolai oktatás körében egyre többen vonják kétségbe, úgyhogy valószínűnek látszik, hogy az új középiskolai reform ennek a ténynek a konzekvenciáit le fogja vonni.

3. *A koncentráció gondolata a kereskedelmi iskolákban.* A középiskolai tanárság körében mind általánosabban tudatosuló reformgondolatok nem maradhattak hatás nélkül a kereskedelmi iskolák tanárságára sem. Ha a stilsztika, a retorika, a poetika megszűnt tabu lenni a középiskolák körében, szükségszerűen, bár valamivel később, megszűnik tabu lenni a kereskedelmi iskolai tanárság körében is. Hogy azonban a kereskedelmi iskolai tanárság körében megvan a hajlandóság arra, hogy egy lépéssel tovább menjen és a hungarológiai tárgyakat egy új, korszerű egységbe foglalja, annak oka nem is annyira abban keresendő, hogy a kereskedelmi iskolai tanárság inkább hajlamos arra, hogy egy felismert ténynek a szükségszerű következményeit kegyelet nélkül levonja, mint inkább abban, hogy a kereskedelmi iskolák tanársága körében éppen most lesz egyre általánosabb egy jelszó, amely megvalósulása esetén a tanterv egészének átstrukturálódását vonja maga után. Ez a jelszó: tantárgyak koncentrációja:

Ez a jelszó nem véletlenül bukkant fel a kereskedelmi iskolai tanárság körében. Ellenkezőleg: alig van pedagógiai jelszó, amely ennyire a tények logikájából táplálkozott volna mint éppen ez. A kereskedelmi iskolákban ugyanis a tantárgyak száma, a félhivatalosan kötelező tárgyakkal együtt immár megközelíti a 20-at. A tananyag ilyen differenciáltsága szinte leküzdhetetlen nehézségek elé állítja a kereskedelmi iskolák tanárságát és tanulóit, akik különben is a középiskolák selejtezett vagy másodrangú anyagából rekrutálódnak.

A koncentráció szerintünk nem formális kérdés, vagy legalább első-sorban nem az, hanem lényegi. Jogosultságát az adja meg, sikerül-e olyan szempontot találni, amelynek eddig önelvű tárgyak anyaga, az illető tárgyak önelvűségének teljes feladásával alárendelhető. Nem elég tehát két „rokon“-tárgyat koordinálni. Meg kell szüntetni a koncentrálandó tárgyak autonómiáját is és azokat egy új, autonóm principium alá kell rendelni. Ez azonban alig lesz lehetséges a nélkül, hogy a koncentráció alá vont tárgyak anyagából valami ki ne essék és egyúttal, hogy az új tárgy, annak önelvűségéből folyóan, új anyaggal ki ne egészüljön. A koncentráció tehát új tárgyat jelent, — az új tárgy annak önelvűségét, autonómiáját, — az önelvűség a régi anyag egy részének elejtését, de egyúttal kiegészítését is. Elgondolásunk a magyarsággal foglalkozó ismereteket egy új tárgyban, a magyarságtudományban kívánja egyesíteni.

4. A *magyarságtudomány tárgya*. A magyarságtudomány tárgya a szó általános, etimológiai értelme szerint a magyarság. Ez a fogalom, a magyarság, számunkra *apriorisztikus* fogalom. Ezért értelmetlen számunkra ennek a fogalomnak akár a biológiai materializmus, akár a szociológiai idealizmus szempontjai szerint való megcsonkítása. A mi magyarságfogalmunk nem szorítkozik sem a romantika „kérgestenyérű parasztjára“, sem a nemzetközi szocializmus „keményöklű munkásproletárjára“, sem a neobarokk „történelmi osztályokra“, sem a modern naciocentrikus világnézet „vérségi mitoszára“. Nem zárja ki sem a magas-, sem a mélykultúrát. Nem kíséri meg mondvacsinált értékmérők léptékein lemérni akár az egyik, akár a másik társadalmi réteget vagy annak kultúráját. Az egyetlen kritérium számunkra: végez-e pozitív funkciót az illető társadalmi réteg vagy egyén a magyarság nagy egységében, vagy nem. A mi magyarságfogalmunkat nem a faj, nem egy társadalmi osztály határolja be, hanem a multa nézve a sorsközösség, — a jelenre és a jövőre nézve ennek a sorsközösségnek végzettszerű aprioritásból való vállalása és ennek a sorsközösségnek egyéni adottságok minél teljesebb kifejtése útján való szolgálata. A mi magyarságfogalmunk tehát egyetemleges és funkcionálisztikus. A magyarságtudomány, a fentiekből kitetszőleg, tehát nem idealisztikus tudomány mint a szocializmus, — de nem is materialisztikus mint a fajbiológia, hanem *funkcionalisztikus*. Hiszi, hogy vannak közösség-formáló eszmék, — tudomásul veszi, hogy ezek az eszmék csak anyag útján megtestesülve válnak számunkra érzékelhetővé, de nem az eszmét, nem is anyagot kutatja, hanem e kettőnek funkcióját a magyarság organizmusában.

5. A *magyarságtudomány és a földrajz*. A magyarságtudomány mindenekelőtt szükségszerűen magában foglalja a magyar földség ismer-

tetését, de nem mint földrajzi diszciplinát, hanem mint a népiség-földség kettős, kölcsönös viszonylatnak egyik összetevőjét.* A magyar földség ismerete így más és több lesz, mint a földgömb egy aránylag kis részének aránytalan részletességgel való leírása. A magyar földség ismertetése nemcsak abban különbözik Nicaragua földrajzának ismertetésétől, hogy az előbbiről egy 180 oldalas tankönyvet, — az utóbbiról 8 apróbetűs sort kell megtanulni, hanem elsősorban abban, hogy egy olyan földség-népiség viszonylatnak egyik komponense, amelynek másik összetevőjébe a végzet aprioritásával bele vagyunk ágyazva.

A magyarságfogalom *egyetemességéből* következik, hogy a magyar földség ismertetése nem szorítkozhatik bizonyos település-formák ismertetésére, tehát *csak* a falu, *csak* a város, *csak* a tanya ismertetésére. Mivel azonban a kereskedelmi iskola a dolog természeténél fogva városi iskolatípus, ezért az adottságnak ezt az egyoldalúságát szükségképpen ki kell egyenlíteni más, a tanulók jórésze előtt ismeretlen települési formáknak, mint földszépi tényezőknek részletesebb ismertetésével. Szükség van erre azért is, mert csak így remélhetjük, hogy olyan kereskedő nemzedék kerül ki az iskolákból, amely előtte eddig ismeretlen települési formák népiségével való sorsközösségét felismeri, vállalja és annak szolgálatára képes.

A magyarságtudomány *funkcionalisztikus* voltából következik, hogy nem elégedhetik meg a magyar földségnek mint a földség-népiség viszonylat egyik tagjának a leírásával, hanem annak a földség-népiség viszonylatban való funkcióját igyekeznek feltárni.

6. A *magyarságtudomány és a néprajz*. A magyar földségnek mint a népiség-földség viszonylat egyik tagjának az ismertetése szükség-szerűen magával hozza ezen viszonylat másik tagjának, a magyar népiségnek az ismertetését. A magyarságfogalom egyetemleges voltából következően nem szorítkozhatunk itt a magyar népiség egy szelvényének az ismertetésére, még akkor sem, ha egyik vagy másik szelvénynek sajátos elhatároló jegyei (nyelvi, nyelvjárási, ethnikai, biológiai jegyei) vannak. Másfelől azonban nem helyezkedhetünk ezekkel a tényleg meglévő differenciáltságokkal szemben a „non dico, ergo non est” felelőtlenül kényelmes álláspontjára, hanem a magyarságtudomány funkcionalisztikus voltából következően fel kell tárnunk a differenciált népiség egyes elemeinek sajátos funkcióját a földség-népiség viszonylatban.

7. A *magyarságtudomány és a művészetek*. A magyar földség-népiség funkciórendszerének ismertetése csonka volna, ha nem foglalná magában e kettős, kölcsönös viszonylatnak egyénfeletti eredőjét: a művészeteket. Ismét vétenénk a magyarságtudomány egyetemlegessége ellen, ha itt ismét a magyar földség vagy népiség egy szelvényének a művészetére szorítkoznánk. A magyarságtudománynak éppen ezen a területen van sok betöltetlen kívánsága. Pedagógiai paradoxonnak látszik, pedig abszurd valóság, hogy minden érettségizett magyar diák pontosan tájékozva van a dór, ion, attikai oszlopfelek különbségéről, de nem is hal-

* Földség alatt azt a fogalmat értjük, amelyet a milió-kutatás *miliónek* nevez. A nép- és milió kettős kölcsönös viszonyáról l. Tomori: A parasztság szemlélete. Szeged, 1935.

lották az iskolában, hogy van matyó és kalocsai népi ornamentika, annál kevésbé tudják e kettő közötti különbséget, — hogy pillanatok alatt meg tudják különböztetni a gyapjuszövetet a gyapotszövettől, de sohasem hallottak a pentatónikus magyar zenéről, nemhogy meg tudnák különböztetni a neobarokk cigánymuzsikától.

Mindezeket, és velük együtt a magyar magaskultúra műalkotásait ismét nem sztatikus mivoltukban, az esztétikum síkjára emelve kívánja a magyarságtudomány bemutatni, hanem funkcionálisztikus szempontjainak megfelelően mint a magyarság multját és jelenét formáló tényezőket, mint a magyar népiség-földség viszonylat eredőit, dinamikus, élő valóságait.

Ezért több és más a műalkotások szerepe a magyarságtudományban mint a művészettörténetben és az irodalomtörténetben vagy a folklorisztikában, mert a magyarságtudomány a művészet, az irodalom alkotásait nem önmagukban nézi, hanem mint a népiség-földség viszonylat eredőit, — a magyarság multjában és jelenében funkciókat végző tényezőket.

8. *A magyarságtudomány és a történelem.* A fentiekből folyóan a magyarságtudomány magában foglalja a magyarság történelmét is. A magyarságtudomány egyetemleges voltából következően ez a történelem éppoly kevésbé lehet egy társadalmi osztály (akár a parasztság, akár a nemesség) történelme, mint bizonyos megjelenési formák (gazdasági, politikai, társadalmi stb. formák) történelme, hanem a népiség-földség viszonylatnak időbeli bemutatása. Ezért több és más számunkra a magyarság történelme mint a világ annyi más nemzetének a történelme, nem pedig azért, mert a tankönyvekben a világ többi nemzete történelmének oldalszáma aránytalanul kevesebb. Ezért nem *történelmi* studium számunkra a magyarság történelme, hanem a magyarságtudomány *anyaga*: annak a földség-népiség viszonylatnak időbeli megjelenítése, amelybe végzetes aprioritással bele vagyunk szöve.

A magyarságtudomány funkcionálisztikus voltából következően a földség-népiség viszonylatnak időbeli megjelenítése ismét nem leíró, nem oknyomozó jellegű. Leírás és oknyomozás, anyag és eszme feltárása csak eszköz a népiség-földség viszonylat funkciójának bemutatására.

9. *A magyarságtudomány a felső kereskedelmi iskolák tantervében.* A hungarológia körébe tartozó tárgyak a jelenleg érvényes tantervben 15 órát kaptak. Ebből a retorikára 4, a poetikára 2, az irodalomtörténetre és esztétikára $2 + 3 = 5$, a történelemre 2, a földrajzra 2 óra esett. Valószínűnek látszik, hogy az új tanterv ezt az óraszámot kénytelen lesz 1 órával felemelni. Így a heti órák száma 16-ra, évfolyamonként átlag 4 órára emelkedik. Ide sorolnók az eddig is féligmeddig kötelező tárgyat, az éneket is, amelyet azonban intézményesen ki kell szabadítanunk a mult századbéli, magyar nyelvű, de idegen szellemű dalárdastílus megkötöttségéből és a magyarság művészetének átélését szolgáló eszközzé kell avatnunk. Így a magyarság multját és jelenét bemutató tárgyak heti óraszámú évfolyamonként 5-re emelkednék. Ez még mindig lényegesen kevesebb, mint más, népiségük tudatára ébredt országok hasonló iskoláinak heti óraszámú. Így szükségszerűen rákényszerülünk,

hogy a terjedelem extenzitásának hiányát az anyag belső felépítésének, kompozíciójának intenzitásával pótoljuk.

Az első évfolyam feladata: bemutatni a magyar földség és népiség jelenét és népi mélykultúráját (völkische Tiefkultur). Nyújtja heti 4 órában azt az anyagot, amelyet eddig a magyar földrajz nyújtott. Nyújtja továbbá az eddig hiányzó néprajzi ismereteket és a népi mélykultúra dokumentumait.

A fogalmazási gyakorlatok eddig ezen a fokon vagy a tanuló közvetlen környezetéhez kapcsolódtak, vagy iskolai olvasmányok tartalmi elmondásából állottak. Mi egyiket sem tartjuk kívánatosnak. A tanulók „közvetlen környezete”, a város, az utca, a legtöbb esetben annyira híjján van a becsületes művészi formának és tartalomnak, hogy szerencséről beszélhetünk, ha az ilyen fogalmazási gyakorlat szavai mögött nincs aktív élmény. Ezzel szemben személyes tapasztalatból tudjuk, hogy valóságos lelki felszabadulást jelent tanítványainkra nézve, ha fogalmazási gyakorlataik kapcsán felfedezhetik, átélhetik, leírhatják a népi képzőművészet egy-egy alkotását, szín- és formaszépségeit. A pedagógiai közhittel ellentétben nem hiszünk abban sem, hogy a legjobb fogalmazási gyakorlat egy-egy költemény tartalmának elmondása. Szerintünk nem lehet pedagógiai cél, hogy azt, amit egy művész egyszer már tartalmilag és formailag tökéletesen kifejezett, tanítványainkkal fogalmazási gyakorlat ürügye alatt, tökéletlen giccsé devalváltsuk. A rajzoktatás már régen lemondott arról, hogy önmagukban tökéletes műalkotásokat a gyermekekkel tökéletlenül lemásoltasson. Legfőbb ideje volna, hogy a modern rajzoktatásnak ebből a termékeny felismeréséből a fogalmazás tanárai levonják a maguk területére nézve az egyetlen lehetséges következtetést, hogy költői alkotásokat el lehet recitálni, költői alkotásokról lehet beszélni, de nem szabad azokat „utánbeszélni” (nachsprechen). A népművészet alkotásainak, ezeknek a sui generis stilizált középosztályunkat a már rég letűnt, dekadens naturalista stílus imádatától és elvezetné az örökké aktív, stilizáló műalkotások átéléséhez és igenléséhez. Talán mondanunk sem kell, hogy a népművészet alkotásait sem szabad az önelvű esztétikum síkjára transzponálni, hanem funkciójukban, mint közösségi lélettényeket kell bemutatnunk és megláttatnunk.

Ha növendékünket képessé tettük arra, hogy egy népművészeti alkotást meglásson, átéljen, arról beszélni tudjon, ha képes lesz egy népdalt élelneklni és így azt saját hangjának közvetítésével átélni, akkor képes lesz arra is, hogy a népköltészet, majd a műköltészet alkotásairól beszéljen, a nélkül, hogy azokat giccsé laposítva „utánbeszélje”. A népköltészeti termékek formailag egyszerűek, nem kell hozzájuk bonyolult kommentár, mint például a klasszikus verseléshez. Egyszerű formán keresztül mindig könnyebb eljutni, átélés útján, a belső lényeghez.

A fogalmazás tanítása így olyan, pedagógiai szempontból is egyszerű, tiszta, természetes formális fokozatokhoz jut, amelyekkel semmiféle íróasztal mellett kiagyalt módszertani trükk nem versenyezhet. Ezeknek a formális fokozatoknak a bemutatása azonban már módszertani és nem tantervi probléma és így tárgyunkon kívül esik.

A II—IV. évfolyam anyaga tartalmazná mindazt, ami eddig a magyar történelmi és irodalomtörténeti oktatás anyaga volt. Az anyag azonban itt is alá van rendelve a hungarológia egyetemes szempontjainak és így a magyar földség-népiség viszonylatnak időbeli bemutatásává válik. A népi mélykultúra *történetéről* feljegyzések hiányában alig beszélhetünk. Ezzel szemben, párhuzamosan a politikai és gazdasági történelemmel, részletesen kell tárgyalni a magyarság magas kultúrájának (Hochkultur) dokumentumait, még pedig nemcsak az irodalomtörténeteket, hanem a képzőművészeteket is. A képzőművészeti, építészeti alkotások bemutatásánál nem szabad megelégednünk azzal, hogy felsoroljuk és bemutatjuk a magyarországi gót, reneszánsz, barokk stb. stílusú műalkotásokat, de még azzal sem, hogy képessé tesszük növendégeinket arra, hogy azokról beszélni tudjanak. A hangsúly itt ismét az átélésen van és annak a ténynek a felismerésén, hogy ezek a stílusformák csak egy esetleges anyagot (materiát) szolgáltatnak a maradandó, immanens, alkotó népi lényeknek (substantiának).

Nem elég, ha a növendégeink tudják, hogy a szegedi Mátyás-templom gót stílusban épült. Nem elég az sem, ha meg tudják mondani, miről ismerik meg, hogy ilyen stílusban épült. Mindez léha fecsegés, ha nem tudják megmondani, miért sajátosan magyar ez a gótikus műalkotás, — miért volna elképzelhetetlen ez a gót templom egy Reims melletti francia, vagy egy London melletti angol faluban.

A művészettörténetnek és az irodalomtörténetnek a koordinálása rávezetné növendégeinket a stílusformák egyetemességére. Megtalálnák a közös nevezőt a Mátyás-templom és Apáti Ferenc feddőéneke, — a szegedi felsővárosi templom és Dugonics Etelkája között. A műtörténet és a gazdaságtörténet koordinálása megértetné növendégeinkkel a történelmi materializmus tévedéseit, aminek hangsúlyozása éppen gazdasági irányú iskolafajunkban fokozottan szükséges. A műtörténet és a gazdaságtörténet koordinálása megértetné növendégeinkkel, hogy igenis lehetett és lehet „éhes hassal himnuszt énekelni“, mert a műalkotásokat nem a teli has, hanem a heroikus hit szüli.

10. A *tanárképzés átszervezése*. Tantervi reformunk szükségképpen feltételezi a kereskedelmi iskolai tanárképzés reformját. A jelenlegi tanárgenerációnak nyári továbbképző tanfolyamon kell megszereznie a szükséges ismereteket. Ilyen nyári továbbképző tanfolyamokat, minden 3—4 évben, már eddig is tartottak. Az intézmény már megvan, csak meg kell tölteni céljainknak megfelelő tartalommal.

Az új, fiatal tanárnemzedék megfelelő kiképzése sem ütközik különösebb nehézségekbe. A kereskedelmi iskolai tanárságot kizárólag Pesten képzik ki. A budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen van néprajzi tanszék, amelynek azonban kvalifikációs funkciója nincsen: nincs tanári szak, amelynek vizsgatárgya a néprajz volna, vagy amelynél legalább a vizsga előfeltételei között szerepelne egy-egy néprajzi kollégium hallgatása. Ez a jelenleg funkcionélküli tanszék érdemleges funkcióhoz jut, ha a hungarológiát bevezetjük kereskedelmi iskoláinkba. A kereskedelmi iskolai tanárjelöltek így magyar irodalomból, magyar történe-

lemből, magyar földrajzból és néprajzból tennének képesítő alap- és szakvizsgálatot. Kötelezően hallgatniok kellene ezenkívül magyar nyelvészetet, világtörténelmet és egyetemes földzorojzot. Ezek anban nem lennének vizsgatárgyak. Alkalmazásnál, kinevezésnél előnyben volnának részesítendőek azok, akik énektanítói vagy énektanári oklevéllel rendelkeznek.

A fiatal tanárnemzedék bizonyára lelkes örömmel fogadná ezt a reformot. Tagadhatatlan tény ugyanis, hogy a legutóbbi másfél évtized tanárnemzedéke és annak éppen legértékesebb rétege nem az egyetemeken szemináriumokban kapta élete legfogékonyabb korszakának életmeghatározó élményeit, mint az előtte járó nemzedék, hanem az egyetem falain kívül, önként vállalt falukutató munkája során. Kétségtelen, hogy ebben az egyetemen kívüli munkásságban akárhányszor sok volt a romantika, sok a tudománytalanság, sok a naivitás, sőt a kelletténél több a tartalmatlan lelkesedés is. De nem lehet, nem szabad kétségbevonunk ennek a munkának a jóhiszeműségét, a résztvevők szándékának tisztaságát. A fiatalság eddig nem tudott mit kezdeni ezzel az életmeghatározó élménnyel az egyetem falain belül. Csak igen kevesen voltak, akiknek sikerült ezt az élményt harmóniába hozni egyetemi tanulmányaikkal. Nem lehet eléggé méltányolunk azoknak a professzoroknak a megértését, amellyel ezt az annyira szükséges harmóniát az egyetem részéről lehetővé tették. De nem szabad kárhoztatunk azokat a professzorokat sem, akik értetlenül állanak, vagy állottak a reájuk bízott ifjúság ezen egyetemen kívüli élményeivel szemben. Ez azonban már más lapra tartozik. Most itt áll ez a fiatalság, egy életmeghatározó élménnyel a lelkében, a frissen lepecsételt oklevéllel az egyik kezében, a „boldog békevilág“ korszakának szemlélete szerint készült tantervvel a másik kezében, jöendő munkásságának, hivatásának kapuja, az iskola előtt. Olyan gazdagok vagyunk-e, hogy a fiatal tanárnemzedék lelki tartalmának ezt a dús eleven, termőerejét parlagon hagyjuk heverni? Annyira fel van már törve Széchenyi nagy magyar parlaga, oly dúsak-e rajta a kalászok, hogy ezt a lelki magtárt, amelyet a fiatalok tiszta szándékú munkájukkal megtöltöttek, megdohosodni, megpenészedni hagyhassuk? Van-e, aki ezért a felelősséget vállalni merné?

Körül vagyunk véve fiatalos erőből duzzadó, népi kultúrájukra büszke nemzeti államokkal, amelyeknek oktatásügye telítve van azokkal az eszmékkel, amelyeknek tolmácsolását most megkíséreltük. Ezekkel a tényekkel szemben a nemzetfeletti esztétikum elefántcsonttornyába menekülni és ott az intéger Magyarországról ábrándozni annyi, mint feladni azt a keveset is, amit Trianon meghagyott. Vannak, akik azt hiszik, hogy Trianon gazdasági probléma, hogy ami a gazdasági összeomlás során elveszett, azt a gazdasági fellendülés visszaadhatja. Vannak, akik azt hiszik, hogy Trianon politikai probléma, hogy amit a politika elvett, azt a politika visszaadhatja. Mi azt hisszük, hogy Trianon nevelési probléma és úgy látjuk, hogy ennek a nevelési problémának a megoldása felé csak az első lépést tettük meg, ha a hungarológia szempontjai szerint rendezzük el és dolgozzuk fel iskoláinkban a magyarsággal foglalkozó ismereteket.

Házy Albert.

Tanítóképzőink történet szemléletéhez.

Élet és iskola, e két merőben szembenálló fogalom vizsgálata üli meg közvéleményünk érdeklődését. Társadalmunk, az önmagával tehetetlen gyermek módjára, szinte minden életkérdés megoldására az iskolától remél megnyugtató választ; mintha végérvényesen magába szívta volna a cicerói tételt: *historia est magistra vitae*. Iskolai történettánsunk azonban egyrészt éppen szervezeti kereteinél fogva nem vállalkozhatik teljes egészében e feladatra, másrészt, mert csak függvénye, csigalassúságú követője a mindenkori történetírásnak. Ez a magyarázata annak, hogy az iskolának az adott viszonyok között nincs meg az az életformáló jelentősége, mint amivel ma már a történetírás rendelkezik. A történetírás közkezenforgó termékei ugyanis meghatározzák közvéleményünk nemzetpolitikai vonatkozású állásfoglalását. A századforduló szakirodalmi termelése s a történettudományt népszerűsítő művek egyaránt egy romantikusan liberális életszemlélet tüneteit sugározták. Hivatalos történetírásunk által ékként félrevezetett, merész álomképeket kergető magyarság, ennél fogva még nem is sejthette, hogy midőn ezredéves dunavölgyi élettörténetének záróköveit világgraszáló ünnepséggel rakta le; midőn 1896-ban a nemzetállam eszményi kiteljesedését ország-szerzte szónokolták: már akkor beállt ünneprontónak a politikai egységet szenvedélyesen ostromló nemzetiségi viszálykodás. Milléniumi szónokaink retorikai csillogásában elkönnyeltetett az eddiginél is dicsőségesebb „új ezredév útja“, de nem akadt államférfi, történetíró, aki meggyőződen rámutatott volna a magyar s egyben európai történet tragikus fejleményeire.

Ily uralkodó *szemléletmód mellett* mármost mi sem természetesebb, minthogy a magyarság élettörténete — drámai feszültségű eseményeken át — éppen Trianonban érte el a tragikai fejlődés csúcspontját. Szellem-történeti ösvényeket taposó mai történetírásunk azonban már számol a realitásokkal.¹ Napjaink történetírói (kiváltképpen Szekfű Gyula) problémalátása már alakítólag hat a közvélemény életfelfogására. Sajnos, az időszerű kérdéseket fejtegető művek azonban, csak egy *vékony értelmi-ségi réteg* szellemi erőit növelhetik. Ennél fogva, a tüneti kezelésen túlmenőleg, *tankönyvirodalmunk szemléletmódja* szorul kiigazításra, mert a történeti publicisztika közkincsei, jórészt csupán a tantermek szűrő-készülékein át szivároghatnak a nagytömeg szellemi birtokállományába. Előbbi megállapításunk a magyarázó oka annak, hogy a szélesebb közvélemény formálása tekintetében, éppen a tanítóképzőknek biztosítunk kiváltságos helyzetet.

Tantervi célmegjelölésünk is felismeri a tanítóképzők súlyos felelősségét, amidőn a történelemtanítás feladatát a következőkben állapítja meg: „Hazafias és vallásos szellemű, általános történelmi és társadalmi

¹ Hóman B. szerk., A magyar történetírás új útjai Bp. 1930. Josef Macurek, a brünni Masaryk-egyetemen a keleteurópai történet tanára, jöllehet cseh nemzetiségű, ugyancsak elismeri történetírásunk jelzett fejlődésfokát: Dejny Madaru a uherského statu, v Praze, 1934. 13. 1.

műveltség az emberiség és különösen a magyar nemzet állami, társadalmi, gazdasági és művelődési fejlődésének és e fejlődés vezéreszméinek áttekintése alapján, tekintettel a tanítóképzés feladataira." Ragyogó elméleti célkitűzés, azonban önmagában még semmitmondó s ki kell jelentenünk, hogy mióta új tantervvel (1925) dolgozik a tanítóképző, a nemzeti történelem célját annyira sem tudja megközelíteni, mint a múltban,² jóllehet általános utasításunk 12. pontja nem győzi eléggé hangsúlyozni, hogy: „a tanítóképzőben kétszeresen fontos a tanulás, mert a tanítónak az ismereteket nemcsak elraktároznia és némán felhasználnia, hanem bármikor tovább adnia is kell."

Önkéntelenül felötlik a kérdés, vajon mi az akadálya ily nagyszerű tantervi célkitűzés gyakorlati keresztülvételének. E probléma legalaposabb ismerője, Mesterházy Jenő, elsősorban a *fizikai idő hiányát* emlegeti.³ Tanítóképző-intézeti kartársaink újabban ezt a kérdéstömböt állandóan napirenden tartják s a vonatkozó állásfoglalások a hibaforrást kettős természetűnek bélyegzik. Egyik részen a *módszerbeli hiányok* kitöltését vallják multhatatlan kötelességnek, míg a szembenállók az *életközelségi elv* megvalósítására fordítják a főgondot. Tagadhatatlan, hogy mindkét felfogás komoly érvekben gyökerezik, de a korszerűség nézőpontja szerint okvetlenül a módszertani elv rovására kell engedményeket tennünk. Helyes történelemtanítással azonban a látszólagos ellentétek feloldódnak s további fejtegetéseink során kétségtelenné válik, hogy a szakszerű történelmi életnézésnek megvannak a maga tárgyi, módszertani követelményei.

Történelemtanításunk életszemlélete köré csoportosuló eszmekeltő gondolatokat megkísérlem az életkövetelmények szemmértékével elemezni, helyel-közzel megjelölve látásmódunk jobbításának konkrét lehetőségeit.

A *történelemnek szembe kell néznie az élettel!* Kisebb mértékben ugyan, de ezt az életközelségi elvet szükséges az iskolának is fontolóra vennie.⁴ Már pedig forgalomban lévő tankönyveink a politikai és hadtörténeti események „*időrendi*” elbeszélésében öncélúságot látnak s következetesen mellőzik a gazdaság- és társadalomtörténeti mozzanatokat s a nemzetiségi kérdés őszinte feltárását is kiaknáztatlanul hagyják. E gyakorlatnak szomorú gyümölcse, észrevehetően akkor jelentkezik, amikor az iskolapadokból az élet kapujába érkező ifjúság — vértelen történet-szemlélete miatt — megdöbben az eléje táruló jelenségektől.

Mielőtt azonban az „örök” változó, az élet megkívánta szempontok felállítását elvégeznők, néhány módszertani hibaforrás megjelölése elsőrendű feladatunk, mert miként látni fogjuk, ezek *felbonthatatlan kapcsolatot* alkotnak a történeti élet *helyes látásával*. Tankönyvi s egyben iskolai történet-szemléletünk kirívó jelensége a *szintetikus keretnyújtás hiánya*. Intézményeket, általában bármely történeti képződményt a fej-

² Mesterházy Jenő : A nemzeti történelem tanításának módja I. Magyar Tanítóképző, 1937. 1. sz. 27. l.

³ Mesterházy Jenő : id. c. 27. l.

⁴ Imre Sándor : A jelen a nevelői gondolkodásban (VI. Korszerűség és nemzetnevelés. VII. A nevelés korszerűségének biztosítékai.) Magyar Tanítóképző, 1937. 7. szám.

lődés, alakulás elve szerint kellene tárgyalnunk, ez pedig csak a fokozatos kibontakozás érzékeltetésével valósítható meg. A szintetikus ábrázolásmód legfelsőbb célmegjelölése:⁵ „... átélni a történetben kifejlődött életcélokat, értékeszméket, a kultúra vívmányait múltban és jelenben, újraélni, rekonstruálni és megérteni a kultúra megteremtésének munkafolyamatát, ismerni a saját múltunkat, mint emberi erőfeszítéseket, küzdelmeket és alkotásokat“. A szintetikus felfogás termékeny gyümölcse a történeti folytonosságtudat kialakulása, ami pedig egyértelmű a múlt, jelen és jövő perspektíva elevenen ható erejével.

Tankönyveink e követelményektől eltérően, az időkeretbe foglalt eseménycsoportot *öncélúsággal* illetik, s szemet hunynak vázolt szemontjaink figyelembevétele fölött, jóllehet az időbeli egymásutániség nem jelent *egyszersmind* oksági összefüggéseket is. Itt az u. n. „post hoc, ergo propter hoc“ történelmi viszonylatban is téves következtetési forma gyakori és önkényes alkalmazására gondolok. Pl., a kereszténység elterjedése után történt a római világbirodalomnak alkotó részeire való felbomlása, egyéb összefüggések híján, azonban mégsem értelmezhető eme időtér (Kr. sz. — 476.) két végeseménye a „post hoc, ergo propter hoc“ módjára. Széltében-hosszában észlelhető tudománymódszertani fogyatékosság rejlik tankönyveink ama gyakorlatában is, hogy az egyetemes történeti mozgalmak medrébe *gyökértelenül* beleeresztik magyarföldi megfelelőit, s még csak halvány utalás sem történik, esetleg valamely gondolat általános érvényűségére, mely oknál fogva egyúttal a hazai történet *külön fejlődésének tényét* sem ragadhatják meg. Vázolt eljárásuknak aztán legtöbbször az a növendékeket érintő káros következése, hogy az egyes kérdésösszefüggéseket kényelmes megszokásból, az *általános európai keretbe illesztik*, kiindulván az európai kultúra egységének doktrínájából.⁶ Ez az *egyenlőltetésre (uniformizálásra)* való hajlam ma már szinte kiküszöbölhetetlen iskolafajunk gyakorlásából is. Ezzel szemben azonban, hogy mennyi törésvonal jelentkezik az emberi élet fejlődésében, leginkább csak akkor válik szembetűnővé, ha egymástól *távoleső korok tükrében* az *egyező és elütő vonásokat* egyaránt kiemeljük. Giuseppe Ferrero — a történetirodalomban — remek példát nyújtott erre, midőn a Kr. u. III. és XX. század sorsfordulóit mesteri ecseteléssel vonja párhuzamba.⁷ Mindezekből annyi máris kétségtelenül megállapítható, hogy

⁵ Dékány István: A történelmi kultúra útja, Bp. 1936., 18. 1.

⁶ Gondolatvezetésünket igazolják a varsói kongresszus munkálatai is. [A hetedik nemzetközi történettudományi kongresszus. Varsó, 1933. aug. 21—23. lsm. Baráth Tibor a Századok 1933. évf. 9—10. sz. 430—437. l. továbbá: Dékány István: A szellemtörténet történetelméleti alapon megvilágítva. Századok 1931. évf. és: Ernst Bernheim: Einleitung in die Geschichtswissenschaft. Berlin—Leipzig, 1926.] A történelem és közgazdaságtan szakos tanárok szakértekezlete reformjavaslatának 1. pontja: „... tanítsunk nemzeti történelmet egyetemes történelmi háttérrel“ — a fentieknél fogva veszélyt rejt magában, ha a tanár tárgyi felkészültsége hiányos. [lsm. Mestersházy Jenő: A tört. és közgazdaságtan szakos tanárok szakértekezlete. Magyar Tanítóképző, 1937. 7. sz. 308—315. l.]

⁷ Az ókori civilizáció bukása, é. n. Tanítástanilag értékesíthető gondolatokat pendít meg Dékány I. i. m. 45—47. l. [korösszehasonlító eljárásának 3 esetét gyakorlati példákkal magyarázza.]

tankönyveink merev álláspontja, ha az iskolai oktatás valóban az életre akar nevelni, feltétlenül helyesbítés reszorul. A *ténybeli adatoktól* függetlenülített *pedagógiai átértékelés gondolata* azonban zátonyra futna, mert a tudományos igazság szemernyi megcsorbitása is történelemhamisítást eredményezne, aminek semmiképpen sem lehet lélekformáló, erkölcsnevelő jelentőséget tulajdonítani. Ezt elkerülendő, az átértékelés kapcsán az egykorú forrásanyag, a *kútfők* mondanivalóját kell ellenőriznünk, az e fokon rendelkezésünkre álló eszközökkel. Végtelenül megnyugtató jelenség, hogy tanítóképzőink történelemoktatása felismeri a kútfők jelentőségének súlyát⁸ s a külső szemléltetés eszközeit — természetesen — az értékskála alsóbb fokaiival méri.⁹ Tanítóképzőink történelemtanárai nagyon helyesen cselekednek, amidőn a szemléltetés elveiről kialakítandó véleményüket a *legújabb történetírás álláspontjához* hangolják. Újabb történelmi regényeink szemléltető alkalmazásával nagyon takarékosan bánjunk. Ezekről mondja Mályusz Elemér, hogy „történelmi regények történelem nélkül”.¹⁰ Megállapítása élénk visszhangot keltett iskolafunk történefffelfogásában is.¹¹

Láttuk, hogy a forrásanyag bizonyosmértvű megszólaltatása tanítóképzői fokon is kívánatosnak látszik, hisz' ezáltal különmemű korok hangulatváltozásait érzékeltetjük. De másképpen is szemléltetünk. Keresnünk kell az összefüggéseket *föld és ember* között s a hatásláncolat felismeréséből logikusan következik, hogy „a történelem folyamán szereplő földrajzi helyneveket mindenkinek ismernie kell. Használjuk tehát a fali térképeket ... és térképfüzeteket”.¹² Visszatérve előbbeni mondanivalónkhoz, szerfelett helyeseljük azt az álláspontot, mely az iskolai oktatásban a *legalapvetőbb* szemléltető szerepet a *kútfőanyag* vallomásának tulajdonítja, mely végelemzésben azt jelenti, hogy ezáltal a *tudományellenesség vágya nélkül* is megvalósítható a *pedagógiai értelemben vett történelmi átértékelés gondolata*.

Történelmi irodalmunk legújabb termésében kimagasló jelenség, hogy nem csupán elszigetelt egyének, vagy intézmények, hanem *egész korszakok és problémakörök átértékelése* is bekövetkezett. Így a magyar történelemben az egész Habsburg-korszak jutott új megvilágításhoz.¹³ De a világtörténelmi nézőpont is eltolódott. Mindenesetre az iskolai átértékelésben, a dolog természete szerint, sokkal *óvatosabban* járunk el, de egy *eleve feltételezett értékeszme* jegyében itt sem torzíthatunk, hanem kizá-

⁸ Mesterházy Jenő: A nemzeti tört. tan. módja II. Magyar Tanítóképző, 1937., 8. sz. 358. l.

⁹ Bálint Sándor: Az egyet. tört. tan. módja. Magyar Tanítóképző, 1937., 8. sz. 334—335. l.

¹⁰ Magyar Szemle 1930. évf.-ban és Deér József tollából: Újabb történelmi regények címmel u. o. 1935. évf.-ban.

¹¹ Mesterházy Jenő: A nemzeti tört. tan. módja II. Magyar Tanítóképző, 1937. 8. sz. 355. l.

¹² Mesterházy Jenő: A nemzeti tört. tan. módja II. Magyar Tanítóképző, 1937., 8. sz. 355. l.

¹³ Dékány István: Történelmi értékelés és átértékelés. Századok 1933. évf. 4—6. sz. 129. l. Markó Árpád: A történelmi átértékelés problémája a hadtörténelemben, Magyar Szemle, 1930., szept.

rólág csak a történeti *életműségnek* megfelelő (kútfők!) módosításokat eszközölhetjük.^{14–15} E kérdéscsoport másszemponitú mérlegelése elvezet bennünket azon területre, mely egyedül hivatott arra, hogy a legújabbkor szövevényeiben megbízható támaszpontot létesítsen s ez közelebből megjelölve a XVIII–XIX. század fordulójától számítható időtérben keresendő. Fejlődéstörténetünkben ez lenne az a határkő, amely körül modern intézményeink (nemzeti eszme, társadalmi mozgalmak, napjaink bölcséleti eszméi...) általában gyökeret vertek. Azonban az életközelségi elv mindaddig megmarad az elméleti fejtegetések síkján, *míg a gyakorlati oktatás tengelyéül az ó- és középkori anyag tárgyalását tekintik.* Kérdem, vajjon a régmúlt eseménytörténetének aprólékos számonkérésével az iskolai történelemtanítás elérte-e a jelenkori civilizáció mélyebb értelmezését? — avagy létrehozott-e elfogadható történelmi műveltséget, folytonosságtudatot? *Mindkét kérdést* illető feleletünk, gondolom, *elmarasztaló jellegű.* Nemzeti létünk fordulatokban bővelkedő újkori útját nem torlaszozhatjuk el önkényesen negyvennyolc, de szinte már szoros kivételként, a kiegészítés határköveinél. Külföldi, főleg csehszlovák tankönyvek a legújabbkori időszakaszokat rendkívüli terjedelemben tárgyalják, igaz, hogy ennek egyik oka régi történeti életük eseményszegénysége is lehet. De a nyugati nemzetek esetében e magyarázat már jelentőségét veszítette.

A történelemtanításnak nevelői szemmel nézve, tehát azon célt is szolgálania kell, hogy általa az egyén a *jelenkor viszonyaiba* zökkenő nélkül beilleszkedhessék, vagyis bizonyosmértvű *állampolgár-képzés* is feladatául minősíthető.^{16–19} Korunknak, tudvalévőleg, még mindig előrehaladó gondolata a nacionalizmus. Mégis csodálatos, hogy éppen a ma iskolásgyermeke látja leghomályosabban e történetalakító tényező szerepét. Ennek oka jórészt az a körülmény, hogy az újkori fejlődés — tantervi és tankönyvi szűkkeblőség folytán —²⁰ nem kap *elégé tág kereteket* s ne lepődjünk meg ennél fogva azon, ha a felnőtt társadalom sem nyerhet bepillantást a kisebbségi élet mindig alakuló lélektanába. Idő- és történeti életszerűség egyaránt követeli a nacionalizmus újkori fejlődésének pontosabb körülhatárolását,²¹ melynek eredményéül így előállhatna a nemzeti érzéstartalom kiképzettebb formája: *a történeti alapokon*

^{14–15} Az a priori értékvonatkoztatásról ír Joó Tibor: Bevezetés a szellemtörténetbe, Bp., 1935. 79. tk. I. Gyakorlati útmutatást kapunk: Türi Bélától: Történeti értékelés, Magyar Szemle, 1927, dec. Bálint Sándortól: Az egyet. tört. tan. módja, Magyar Tanítóképző, 1937., 8. sz. 343. I.

^{16–19} Bálint Sándor: Az egyet. tört. tan. módja, Magyar Tanítóképző, 1937., 8. sz. 342–344. I. Mesterházy Jenő: A nemzeti tört. tan. módja, Magyar Tanítóképző, 1937. 8. sz. 344–345. I. Mesterházy Jenő: Az egyet. tört. tan. módszere, Magyar Tanítóképző, 1937., 3. sz. 128. I. továbbá: 1935. évi VI. tc. (végr. utasít. I. r. 2. §-a.) és: Oscar Vogelhuber: Besondere Bildungslehre I. München—Berlin, 1932., S. 11., 12

²⁰ Heti óraszám:

a) egyetemes tört. I–II–III. o. = 2–2 óra,
b) nemzeti tört. IV. o. = 2 óra.
c) V. osztályban történelem nincs.

²¹ V. ö. a tanítóképző int. történelemtanárok irányú mozgalmával. [Ism. Mesterházy Jenő: A tört. és közgazdaságtan szakos tanárok szakértekezlete, Magyar Tanítóképző, 1937. 7. sz.

*kibontakozó nemzeti öntudat.*²² E nevelői tevékenység alkalmas segédeszköze egyrészt a *helytörténeti ismeretszerzés* is. Szülőföldismeret, elemi helytörténet híján a nemzeti érzés fellobbanásai majd mindég légüres térben hullámszanak, mert gyökereiket nem a való élet talajába eresztették. Kőlcsey Ferenc szerint: tehetségünk parányi lámpája csak kis kört, azaz a haza körét tudja bevilágítani. Sorai már meglett emberekre vonatkoznak. Tanítóképzőink ifjúságának nemzeti érzésvilága azonban, az esetek nagyobb hányadában, legfeljebb *csak lokálpatriótizmust jelent* s a szülőföld életegységként való tárgyalása a nemzeti öntudat alakításában így döntő jelentőségű szerepet vállalhatna.²³

A szülőföld életegységének körét így *fokról-fokra* bővíthetjük s végül elérkezünk a *dunavölgyi történet* sajátos szemléleti síkjára. Tanítványainkat növekvő buzgalommal eszméltessük arra, hogy nekünk a Dunamedencében számot kell vessünk a germán-szláv érdekellentétekkel, melynélfogva a középeurópai tényezők egyensúlybomlása egyúttal világkatasztrófát is jelent (1918-as összeomlás). Valamennyi nemzeti tudományág iskolai művelésében történjék meg a *dunavölgyi kérdésekre* illő *vonatkoztatás*, melyre nézve hallgassuk meg Eötvös szavát: akik a hegy teteje felé különböző utakon indultak el, minél feljebb haladnak, annál közelebb vannak egymáshoz s a csúcson kezet nyújthatnak. Utunk végső állomásként, így eljuthatunk a (dunavölgyi) magyarság folytonosságtudatának kristályvizéhez, mint termékeny, *központilag irányító gondolathoz*. Az ekéént kialakuló kultúrfölény, pedig nem lesz a maihoz hasonló üres jelszó, hanem kötelező élettörvény s az így felfogott magyarelvű történettanításról, általános utasításunk szavaival összhangzóan, elmondhatnók, hogy „a magyar nemzet történelme — betetőzése, koronája a történelmi tanulmányoknak.”

Felmerül a kérdés, vajon mily eszközökkel valósíthatók meg tárgyalt követelményeink? ²⁴⁻²⁵ Készíthetnek bármily időszakú tantervet,

²² Középkori viszonylatban feldolgozta Deér József, A magyar nemzeti öntudat kialakulása c. megj. A Magyarságtudomány Tanulmányai III. A nemzetfogalom ki-fejlődésének tipikus újkori mechanikáját l. Hóman—Szekfű: Magyar Történet, VII. k. 189—215. l.

²³ V. ö. Eperjessy Kálmán: Történelemtudomány és történelemtanítás. Különlenyomat a „Cselekvés Iskolája”, 1933/34. évf. 7—8. sz., 8-10. l. Bálint Sándor: A néprajz és a tanítóképzés, Magyar Tanítóképző, 1936. 6. sz.

²⁴⁻²⁵ Tanítóképzésünk folyamatban lévő átszervezésének egyetemes szempontjaira l. Juhász Béla cikkét, Tanítóképzésünk megoldásra váró kérdései. Nevelésügyi Szemle, 1937. I. sz.; míg a történelemoktatást célzó reformjavaslatok, mint a már többször említett szakértekezlet, eredményösszege a következő:

1. A szakértekezlet égetően szükségesnek tartja, hogy egyrészt a magyar történelem tanítására több idő jusson, másrészt pedig a történelem tanítása az egyetemes történelem tanításával kezdődjék, haladjon a magyar honfoglalásig, azután tanítsunk nemzeti történelmet egyetemes történelmi háttérrel.
2. Kívánatos a szomszédos államok történetével s ennek keretében a megszállt területek magyarságával való tüzetesebb foglalkozás. Ezzel kapcsolatosan ismertetessük a Magyar Kisebbség című nemzetpolitikai folyóiratot is. Ezt a munkát a III. évfolyam végén, a társadalmi ismeretek fejlődése helyett lehetne elvégezni.
3. Kívánatos mind a történelem, mind az alkotmánytan, mind a közgazdaságtan

megírhatják a legkifogástalanabb kézikönyvet, a siker egyetlen biztos zálogának mindamelllett a *történelemtanár egyéniségét* tekinthetjük. Ezt az álláspontot sugalmazza nekünk tárgykörünk szubjektív jellege, mely az egyéni látószöveget sohasem teheti másodrendűvé. Távollevő gondolat, hogy a történelemtanár személyében feltétlenül tudós hajlamokat keressünk, de a történetírói lelkiség alapmozzanatainak megléte, úgy hisszük, elemi követelmény.²⁶ A történelemtanár jellemképének összeállításánál vegyük fontolóra Szekfű Gyula szavait, Károlyi Árpádról, a történetíróról, szólván: „A költő megfordítottjaként: a történetíró nem születik, hanem lesz történetíróvá. Hosszú évek tanulmányaiból igen különböző tényezőknek kell összetalálkoznia hozzá, hogy egy igazi történetíró előálljon ..., s nem egyszer véletlen behatások alatt bontakozik ki tehetségük és erősödik meg multba látó pillantásuk.”²⁷ Multbalátó pillantásunk megizmosodásával így végkép letűnik az ó-divatú „mesemondó” történelemtanár, máskülönben kedvesen vonzó, színpadias alakja. Ezt elérendő, olyan tanítói egyéniségekre van szükség, akik nem menekülnek el következetesen a lüktető élet zajától. *Benne kell gyökerezniük a jelenben*, ha a tanulóknak életet akarnak adni.^{28–29} De a jelenben való gyökerezésnek követelményként felállításával előbukkan a történetíró, és a történelemtanárnak is legerősebb, mondhatni, alig fékezhető gátlása: egyéni világszemléletének felelőtlenségét értékalap gyanánt leendő beállítása. Ez a tanítói egyéniségből kiáradó szemléletnek legfogósabb kérdése, hogy mint események, korok, hangulatok festője, szellemét a „sine ira et studio” tacitusi eszményéhez közelebb hangolhatja-e? Ez azonban emberi erőfeszítéseket már majdnem felülmúló vállalkozás. Értékelő lelkünk megmásíthatatlan sajátsága, hogy azt adja, ami a lényege. Természettudományi gondolkodásra jellemző, érzelmi mozzanatoktól elvonatkoztatott tárgyilagosságról tehát le kell mondanunk, de az igazság megközelítése itt is lehetséges feladat.

E részegységnél kissé hosszasan időztünk. Ezzel a külsőséggel is azt akartuk érzékeltetni, hogy a történelemtanításnál általában, különösen azonban a tanítóképzőkben, mennyire *alapvető fontosságú a történelemtanár nevelői egyénisége*. Magától értetődőnek vettük azt is, hogy — a címben megjelölt tételhez igazodva — elsősorban történetiszemléleti elvekről tárgyaltunk, annál inkább, „mert kérdés nélkül mondhatjuk,

tanítását a nevelés egyetemes kérdésein keresztül néznünk. Kíváncsi az erkölcsi nevelés ügyét állandóan gondoznunk. Különösen ki kell emelnünk az áldozatkészségre való nevelés fontosságát. E kérdésben tanulni lehet pl., a románoktól, kik közül egyesek külföldi tudósokat és írókat hívnak meg nyári vendégeknek.

4. A szakértekezlet kíváncsiságának tartja, hogy a tanítóképzés reformja alkalmával a tantervben a latin nyelvnek is jusson hely a fakultatív tárgyak között. (Idézve: Magyar Tanítóképző, 1937., 7. sz. 315. l.)

²⁶ Dékány István: A történelmi kultúra útja, Bp. 1936. Befejezésül irodalmi tájékoztatót ad annak hangsúlyozásával, hogy „a történettanár a tanítás módszertana terén csak úgy kezdhet tájékozódni, ha a történelemtanításnak módszereit is legalább vázlatosan áttekinti”.

²⁷ Károlyi-émlékkönyv, Bp., 1933. 5. l.

^{28,29} Lexicon der Pädagogik der Gegenwart I. 3. 1930. S. 974, 979 ... Oscar Vogelhuber; Besondere Bildungslehre ... S. 29. ...

hogy tanárságunk egyetemes pedagógiai képzettsége és gyakorlata alapján a hogyannal és miként-tel teljesen tisztában van.³⁰ Vázlatos tanulmányunkból szánt-szándékkal kifejeztük a szervezeti ügyek részletes elemzését is. Tévednek azok, akik képzőink történelemoktatását teljesen „különdöllőnek” tekintették. A valóság ugyanis a mellett szól, hogy kereiteiben feltétlenül egyezik a középiskoláéval. Tagadhatatlan, hogy mindkét iskolafaj működésében nem annyira a tanítás-módszertani fogyatékoságok, mint inkább az életszemlélet megdőböntő szintelensége a kivívó jelenség. Mai magyar társadalmunk erősen atomizált szervezete — lelke mélyén — összhangot keres. Világnézetek ütközésében azonban elégtelennek bizonyulna, ha csakis olyan társadalmi erőket vonultatnánk fel a küzdelemben, amely tényezők többé-kevésbbé már eljutottak az önnevelés gyakorlásáig. Az előmunkálatokat korábban kell megkezdenünk. Ezért van szükség iskolai történefffelfogásunk megjobbítására, életnevelő szempontok keresztülvitelére, egyszóval: „sub specie temporis nostri” kell szemlélnünk a magyar és egyetemes történet életkérdéseit.

Wagner Ferenc.

Földrajztanítás és gondolkodásra-nevelés.

Az egyes tantárgyak nevelői hatás szempontjából sokféleképpen állíthatók egymásutánba és ez a sorrend adja meg igazi magasabb értelemben vett fontosságukat. Ezen a helyen az egyik, iskolatípusaink némelyikében meglehetősen alárendelt szereppel bíró tantárgyaknak, a *földrajznak* jelentőségét kívánjuk értékelni aszerint, hogy mekkora súllyal vehet részt a gondolkodásra-nevelés nagy munkájában.

Tantárgyainkat abból a nézőpontból megvizsgálva, hogy milyen értelemben és irányban művelik a gyermek gondolkodásmódját, *nagyjában három csoportra lehetséges beosztani*. A három csoport átmenő felületeket is ad és egyáltalában nem szigorú közöttük az elválasztás, de átlagos hatásukat tekintve egységesen megállapítható, hogy a gondolkodást *transzcendentált* irányban, *racionalista* módon és *természettudományos* alapeszmékkal képezik. A transzcendentált módszert legjobban a vallástanítás, kevésbbé a történelem, bölcsészeti előtan és művészettörténelem terjesztik s ha ki akarjuk fejezni, hogy *itt* mit értünk a transzcendentált módszerű gondolkodás alatt, akkor talán a középkori művelt ember emelkedett rajongását, elvonatkoztatott lelkét és tisztán tekintélyi alapon nyugvó tudását hozhatjuk fel jellemzőként. A másik sikot a racionalista gondolkodásmód adja: mindenben az észszerűséget, csillogó és tiszta logikát keresi, van érzéke az absztraktumok iránt és alapja a bizonyíthatóság. A harmadik típus a természettudományos alaphangulatú tantárgyaké s ha a racionalista gondolkodásra a matematika hat leginkább, akkor itt a földrajz mellett a természettant, természetrajzot, kémia és technológiát említhetjük meg. A csoportosításból több eminens fon-

³⁰ Magyar Tanítóképző, 1937. 8. sz. 360. 1.

tosságú tárgy kimaradt, így a nyelvek és irodalom, ezeket nem állíthatjuk be a fennebb említett csoportok egyikébe sem, de természetes, hogy gondolkodásra-nevelő hatásuk megvan, sőt erős.

Tévednénk azonban, ha azt hinnők, hogy a természettudományos gondolkodást csupán iskolai tanítása során szívhatja magába a növekvő ember. Hiszen a természettudományos gondolkodásra nevelő tárgyak közül a legtöbb alig néhány évtizede nyert végleges polgárjogot iskoláinkban s a tantárgyakat tápláló tudományok közül például a földrajz még ma is elhatárolási célkitűzési és módszertani viták pergőtüzében áll. S ha *Teleki, Kogutowicz*, vagy a külföldiek közül *Granő, Hettner és Bansé* fogalmazásában már kezd is kialakulni a geográfia végleges területe, mégis túl kell néznünk a ma lehetőségein és keresve ismét csak a földrajzban kell megtalálnunk azokat a motívumokat, amelyek — bekapcsolva a többi iskolai tantárgy nevelőmunkájába — *helyes értelemben vett modern* gondolkodásra nevelhetnek, felvehetővé teszik az iskolán kívüli élettel az érintkezést és világnézeti gerinc kialakítására igen alkalmasak. Maga a természettudományos gondolkodás meglehetősen régi s kezdetei arra a korra tehetők, amikor a megismert Föld tudás- és anyagkészletei közkinccsé váltak. A nagy felfedezések és aprólékos kutatások után igen természetes, hogy az ember érdeklődése ezen új dolgok iránt felébredt, amit tapasztalt, arra magyarázatot keresett és a sok újdonság kaotikus halmazába rendszert igyekezett vinni nemcsak tárgyi, hanem gondolkodási síkon is. Az elterjedő természettudományos gondolkodás — vadhajításaitól megfosztva — persze nem új és emberek által kiagyalt rendszer, hanem a kultúra és civilizáció által áthatott primitív emberi világszemlélet egységesített, kialakított, átvitt formában is használható módosulata. Ez a gondolkodásmód mindég *természetes megfigyeléseken nyugvó tapasztalati tényekből indul ki*, illetőleg elfogadja ezeket — és csakis ezeket! — érvként, kritikaként, szellemi működésének regulátoraként. Ebből a szempontból materialista, a mellett magán hordja az induktivitás bélyegét, de nem vet gátat a legdeduktívabb fejtegetésének. Miért? Azért, mert az élet jelenségei sokszor olyan formában jelentkeznek előttünk, hogy előbb ki kell bogoznunk, egyszerű és primér megjelenési formákra kell bontanunk őket, ha rendszert és logikát akarunk vinni beléjük. Az a mód, amellyel a szétválasztást végezzük, csakis természetes lehet, a természetes rendszerek pedig a természettudományos elgondolások józan és kritikai levegőjét árasztják, tehát itt is bekapcsolódik gondolkodásunkba a természettudománynak nevezett mód.

Ha el is fogadjuk, hogy *az érdeklődő, a technika és külvilág ezernyi színes képét megmagyarázni kívánó gyermek számára megfelel a természettudományos gondolkodási alap*, még mindég nyitva marad az a kérdés, hogy vajjon melyik természettudomány lenne legalkalmasabb ennek gyakorlati beidegzésére, fejlődő lelkek tanítására, nevelésére? A kérdést nyitva hagyva csak azt jegyezzük meg, hogy mindenestre igen alkalmas út erre a földrajz iskolai tananyaga. Ez a tudomány az, amelynek még iskolai tantárgyba préselt formái is legnemesebben és legtisztábban sugározzák a természettudományos gondolkodás nagy értékeit. Talán

azért, mert nem tisztán természettudomány, hanem valami családos szintézise a történeti és természeti tudományoknak s ezért nélkülözi a beskatulyázottság unalmasságát, — talán azért, mert minden vonatkozásban szoros szimbiózisban áll az étellel, — vagy talán éppen azért, mert hiányoznak belőle azok a kézzel meg nem fogható elemek, amelyek elspirituálizálódott korunk egyes tudományágaiban annyira uralkodni kezdenek. A földrajz a legszintetikusabb kapcsolat tudománya lévén, egyesíti magában mindazokat a strukturai szabályokat, amelyek a természettudományok egyes ágainál alapelveként és vezérfonalként szerepelnek. Ami tehát a természettudományos gondolkodást jellemzi, a földrajzi gondolkodást is, sőt azon túlmenőleg még igen sok emberi vonást is tartalmaz.

Az a gondolkodásmód, amellyel a földrajz halad tanításában, egyszerű. Egyszerűsége nem a kezdetlegesség, hanem a természetnek Isten által rendezett megérthetősége, amelyet ugyanazon Alkotó alkotott és Mozgató mozgat, tehát cselekvésének megnyilvánulásai tiszták és logikusak, mint a tisztavízű, forrásból kibuggyanó víz. Mindenki számára érthető, mert szemléletes képekkel dolgozik, olyanokkal, amelyeket mindenki észlelhet, aki természetes érzékeinek birtokában van s aki érezni tudja a szelet, a napsugarat, aki nem zárja el a fülét a vihar zúgása elől és aki szeretettel, nagy szeretettel tudja kísérni a változások örök sorozatát: az életet. Már pedig joggal kérdezhető: melyik iskolásgyermek ne szeretné a Természetet és melyik ne viseltetne a legnagyobb érdeklődéssel a forgó élet iránt?!

A földrajz révén elsajátíthatja a gyermek azt a gondolkodásmódot, amely a legfényesebben *logikus*, mert a Természetben nincs logikátlanság. Ott nem kísértenek absztrakciókba ívelő kétségek, hanem ahol megszűnik az ember értelmének ereje, ott kristálytisztán felmagasodik előttünk a Teremtő, ráborítva jótékony és számunkra örökre elérhetetlen eget a többi kérdésre.

Ma, amikor tudjuk, hogy minden munkának egyetlen nagy alkotásban, a *nemzetfejlesztésben* kell találkoznia, vajjon nem repül-e ki a földrajz igazi mivoltában felesleges ballasztként az Idő szekeréből?

Vajjon tudjuk-e használni a mi magyar ifjúságunk gondolkodásának fejlesztésénél a földrajzi gondolkodásmódot és tartalmaz-e pozitív nevelő értékeket ezen a téren? Igen. Nekünk, a keleti álmvilágok és nyugati boszorkányműhelyek kettős kapujában álló magyarságnak nagyon kell vigyáznunk arra, hogy gondolkodásmódunk ne vegye fel egyiknek sem helytelen tulajdonságait: fellengzős illuzionizmusát vagy defetizmusba, pesszimizmusba süllyedő tudálékosságát. *Józanul kell gondolkodnunk*, mert a tények vaslogikája úgyis rászorít erre az útra, de meg kell őriznünk azokat az *ideális tényezőket* is gondolkodásunkban, amelyek hivatva vannak túlemelni a Ma mélységein. És erre legalkalmasabb a földrajz. Helyes oktatás mellett milyen mérhetetlen önbizalmat tud csepegtetni a fiatal lelkekbe! Országunk Istentől, természettől történt egységére való rávilágítás mennyi lelket tölthet meg hittel és bizalommal a jövő iránt! Milyen nemzeti öntudatot kölcsönözhet az a földrajzból merítendő tudat, hogy létezésünket és helyzetünket a népek cirkuszában

nem változtathatják meg emberek, hanem determinált, örök törvények írják elő mult, jelen és jövő számára. Régen túl vagyunk azon a koron, amikor a cél az volt, hogy intelligens „világpolgárokat” ontson az iskola, — most izzó hazafisággal rendelkező magyarokat akarunk nevelni, ezekkel akarjuk megtölteni jövőnk közéletünket és erre a célra kell összefogni történelemnek, irodalomnak és földrajznak, mint a három legnemzetibb tárgynak.

Megkísérlem vázolni, hogy milyen eredményeket érhetünk el azonos kérdésnek különböző gondolkodásmódok által való magyarázatával Szándékosan nem választottam itt magyar vonatkozású témát, mert ez egyszerűségében talán nem is lenne bizonyító erejű, hanem egy másik, igen aktuális problémára szeretnék itt a különböző gondolkodási szinteken választ találni. Legyen a pedagógiai cél az, hogy *mivel magyarázhatjuk meg Japán nagyhatalmi pozícióját*. Hogyan felel erre a transzcendentált gondolkodású ember, hogyan az, akit racionalistának neveztem és hogyan végül az, aki megszokta, hogy a dolgokat természettudományos szemüvegen keresztül nézze.

1. A transzcendentált gondolkodású:

„A japáni ember különleges képességei lelki adottságaiból folynak. Évszázadokon át élt a maga különleges, a kínain kívül idegen kultúrástól hermetikusan elzárt légkörében. A lelki adottságok: alkalmazkodnitudás, fáradtságos munkák elvégzésének képessége, összeszorítottság érzete, társatlanság és az életöszön erős lángolása, hozzávéve ezekhez még az erős fajszeretetet, arra az együttes eredőre konkludáltak, hogy kezdetben mesterségesen elzárkóztak ösztönös félelemből az európai műveltség elől, majd belátva ennek céltalanságát, sőt veszélyességét, sürítve szívták magukba a nyugati kultúrának főleg technikai részletét. A lelki adottságokból következő hazaszeretet, párosulva a modern technikai felkészültséggel az orosz-japáni háborúban vezetett elsőízben nagyobb eredményekre. Az eredmények visszahatottak az önbizalomra, az önbizalom megnövelte a munkavégzőképességet s ez alkotta meg a japáni nagyhatalmi szellemet, amelyik ma már teljes nagyságában kibontakozott.”

2. A racionalista:

„Ázsia leggyakorlatibb gondolkodású népe a japáni. Mentess a mohamedánizmus fanatizmusától, a buddhista önmagába mélyedő töprengéseitől és a keresztény-vallásos világnézet korlátokat szabó szeretetparancsaitól. Tehát a japáni ember lelkülete szűz talaj, amelyen szabadon nőhetett nagygyá a nagyravágyás örök emberi tulajdonsága. Ha hozzávesszük ehhez a japáni természetes intelligenciáját és ügyességét, senki sem csodálkozhat azon, hogy ez a nemzet magát Kelet vezető népiségévé nőtte ki.”

3. A természettudományos gondolkodású:

„Japán mai és eljövendő nagyságát helyzete szabta meg. Determinálta annyira, hogy amennyiben ott Kelet legtehetségtelegebb népe talált volna is hazára, talán később, de mindenesetre abból is nagykoncepciójú nemzet alakult volna ki. Földrajzi helyzete olyan, hogy megóvjá idegen beavatkozásoktól, mert könnyen védhető

szigeteken fekszik, de megengedi számára a szomszédos tájak megközelítését, fejlettebb kultúrfok esetében pedig azok meghódítását. A sok sziget predesztinálta a hajózásban való ügyességre, a változatos, hegyes-völgyes felszínalakulat pedig erő kifejtést, munkát igényelt. Az aránylag kevés termőföld újabb és újabb technikai alkotásokra kényszerítette és a meg-megújuló természeti csapások — földrengések — alkalmazkodóképességet, szívósságot és hazaszeretetet fetlesztettek ki. Nem volt azonban túlnagy és lehetetlen a munka, mert a konstruktív életet lehetővé tette a rendkívül kedvező klíma: az enyhe, esős tél, a kiegyensúlyozott nyár és szélsőségektől való mentesség, ami az ember életét kellemessé tette, a fokozást pedig minden termelési ágban előmozdította. Teljesen megfelel földrajzi helyzete Angliának Európában, tehát egyáltalában nem véletlen, hogy Kelet angoljává vált. Jövőbeli fejlődése egyre nagyobb nehézségekbe ütközik, mert olyan területekre vándorolt át a kontinensen, amelyek jóval kevésbé kedvező földrajzi helyzetűek, sőt amelyeken az őslakók, odaszokottságuknál fogva előnyben vannak. Viszont a nagy népsűrűség új és új területekre való aspirációt kelt és ezek realizálása sokkal nagyobb akadályokba ütközik, mint az eddigiek valóra-váltása.

A három gondolkodás mindegyikében csak való, igaz, helytálló érvelést hoztam fel. Amit a transzcendentális gondolkodású a lelki adottságokról mond, az éppúgy megállja a helyét, mint amit a racionalista a vallási hatásokról és a természettudományos gondolkodású a földrajzi helyzetről állít. Mégis milyen óriási különbség van a három magyarázat között! Érezzük, hogy az első kettőben is igazságokat hallunk, de megérezzük, hogy a dolgok alapjához a harmadik magyarázat vezet el.

És így van ez sok más téren. Milyen gyakran kell olvasnunk olyan írásokat, amelyek a történelem (pl. *Erdély és Svájc szeparatista törekvéseinek párhuzamosítása*), gazdasági élet (*irányított gazdálkodás, hazánk termelési rendszerének megváltoztatása a belterjes kertgazdálkodás irányában*), kulturális (*amerikai és európai műveltség*), politikai (*a Dunamedence sorsa, Európa jövője, stb.*), vallási, (*Németország*) és a számos más problémakör kérdéseit fejtegetik anélkül, hogy bennük a legcsekélyebb természettudományos megalapozottság fellelhető lenne s természetesen, hogy vakvágányokra vezetnek.

Sokat lehetne erről a kérdésről még elmélkedni és bizonyos, hogy az általános nevelési érdekeken kívül más szempontok is adódnának, ha a természettudományosan megalapozott gondolkodás hasznát kutatóknak más téren. Itt azonban be kell fejeznem s ezt végzem azzal a sziklaszilárd hittel, hogy a földrajz intenzív és megfelelő szellemű tanítása ifjúságunk gondolkodásmódjában mély nyomokat hagy s aki szeretettel foglalkozik ennek a tárgynak a tanításával, annak a számára csak öröm: az eredmény látásának tiszta öröme, ha látja miként sikerült munkájával az ifjúság lelkében majdan hatalmas fákká terebélyesedő csírákat kieltetnie.

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

Az új katolikus népiskolai tanterv és utasítás.

A magyar katolikus püspöki kar ez év márciusában bocsátotta ki a mindennapi és általános továbbképző-népiskolák Tantervét és Utasítását. Ezzel a magyarországi katolikus népiskolák egységes, katolikus szempontok szerint összeállított módszeres vezérfonál birtokába jutottak. Ez az új Tanterv és Utasítás fölöleli mindazt az értéket, amit az állami népiskolák számára 1932-ben kiadott Tanterv és Utasítás tartalmaz. Ennek az utasításnak kiadását az tette szükségessé, hogy az állami tantervnek és utasításoknak megfelelően a katolikus iskolák számára is megjelölték azokat az irányelveket és a módszeres eljárásokat, amelyeknek a katolikus népiskolákban érvényesülniök kell. Az új Tanterv és Utasítás a lényeges elvi kérdésekben is igen hasonlít az állami népiskolák számára 1905-ben kiadott tanterv és utasítás elveihez. Így a népiskola legelső céljaként a valláserkölcsei nevelést jelöli meg. Ez nem jelent külön feladatot sem a régi, sem az új tantervben, hanem azt a legfőbb szempontot alkotja, amelynek az egész iskola életében érvényesülnie kell. Az iskola élete legyen az az erkölcsi légkör, amelyben a gyermek erkölcsi érzéke kifinomodhatik és erkölcsi személyiséggé alakul.

Az új tanterv a katolikus népiskola célját abban látja, hogy az egyháznak és a hazának öntudatosan katolikus, erkölcsös, hazafias, értelmes, hűséges és áldozatkész polgárokat neveljen, akik nemcsak a nemzeti műveltség alapelemeit ismerik, hanem arra is képesek, hogy a gyakorlati ismereteiket az életben érvényesítsék és minden helyzetben Istenhez tudjanak emelkedni. E cél elérésére szemeli ki a megfelelő tanítási anyagot, jelöli meg a tanítási és nevelői eljárás módjait és azokat az elveket, amelyeket feltétlenül szem előtt kell tartania a katolikus tanítónak, ha a tanterv céljait el akarja érni.

Vizsgáljuk elsősorban a tanterv tanítási anyagát. Mennyiben tér ez el a régebbi és újabb tantervek anyagától? Nagy haladást jelent, az 1905-ös tantervvel szemben az a körülmény, hogy a beszéd- és értelemgyakorlatoknak nagyobb teret biztosít. Ennek indoka az, hogy a tanterv az anyag összeállításában és elrendezésében lélektani alapokon nyugszik. Ez a tény két körülményben domborodik ki. Először: az ismereteket nem akarja tantárgyak szerint elkülöníteni a népiskola alsóbb osztályaiban, hanem úgy kívánja a gyermekkel megbeszélni, amint azokat a gyermek tapasztalatban megismeri. Nem csinál erőszakos rendszert, hanem a természet bemutatására törekszik. Másodszor: a beszéd- és értelemgyakorlatok tárgykörei a gyermek személye köré csoportosulnak. Ez elsősorban az I. oszt. b. és ért. gyakorlatánál tapasztalható, azonban ez a szempont később is érvényesül.

A b. és ért. gyakorlatok tanításánál fentebb említett két elv a gyakorlatban azt eredményezi, hogy a gyermek szemlélete köré első tényekről és eseményekről készségesen és örömmel beszél és valóban eléri az iskola e tárgy tanításával azt, amit céljául kitűzött. A gyermek játéka és egészen személyes, egyéni élményei azok, amelyek beszédét legkönnyebben megindítják. Ilyen úton kapcsolja be ügyesen a tanterv

a valláserkölcsei nevelés kérdéseit már az I. osztály anyagánál. Űgyesen látták meg a tanterv összeállítói, hogy a kisgyermek lelke természetűl vallásos és a vallás gyakorlati kérdéseivel — értelmi fokának megfelelően — szívesen foglalkozik. Az anyagnak tantárgyanként való csoportosítása látszólag az I. osztályban kezdődik, azonban, ha megfigyeljük a tanterv anyagát, azt látjuk, hogy a természet megismerése, amely a felsőbb osztályokban külön tantárgyak keretében történik, az alsóbb osztályokban a besz. és ért. gyakorlatok óráin nyer összefoglaló tárgyalást. Az igazi szakok szerint való csoportosítás csak a IV. ill. az V. osztályban észlelhető. A III. osztályban tisztán csak a természetrajz jelent újságot. Azonban ennek kezelési módja is rokon a besz. és ért. gyakorlatokkal. A IV. osztályban a földrajz lép be, jöllehet már a III. osztályban megismerkedik a gyermek a földrajzi alapfogalmakkal, sőt a II. és I. osztályban is szerepelt már a szűlőfölddel kapcsolatos ismeretek sokasága. A szaktárgyak jelentkezése némi módszeres változást is hoz magával a IV. osztályban. A tételek megjelölésében azonban a tanterv mégis megkísérli a probléma felvetésével a besz. és ért. gyakorlatok módszerét megközelíteni. Felveti a kérdést, hány éves a fa, hogyan nő a vetés, amely kérdések aztán a beszélgetés fonalán nyernek feleletet, illetőleg megoldást.

Valamennyi osztály olvasmánytárgyalási anyaga szintén a besz. és ért. gyakorlatok anyagával függ össze. Az olvasmányok tárgykörének taglalásába most nem bocsátkozhatunk, mégis meg kell állapítanunk, hogy az alsóbb osztályokban a megtanulandó költemények számának nagyobbnek kellene lennie.

A fejlődő gyermek lelki kialakulását tartja szem előtt a tanterv a fogalmazás anyagának megjelölésénél. A fogalmazási tárgykört és a fogalmazás különböző fokozatait úgy jelöli meg, hogy az megfeleljen az egyes osztályok tanulói lelki alkatának és fejlődési fokának. Így elsősorban a gyermek szemlélete köréből veszi a fogalmazások tárgyát. Élményeket írat, majd áttér a megfigyelések, vágyak, elképzelések, események összefüggő leírására, később a megfigyelt párbeszédeket és olvasottakat, tanultakat összefoglalóan íratja le, míg a legmagasabb fokon az érzelmek leírása, olvasmányok lényegének meglatása, a levélírás és a közéleti fogalmazványok készítése képezi a feladatot.

A természettudományi tárgyak közül a természetrajz jut elsősorban szerephez. E tárgy tanításánál legfontosabb elvként a szemléltetést kell megemlítenünk. Mindent akkor kíván tanítani a tanterv, amikor az legkönnyebben szemléltethető. Azért tapasztaljuk a természetrajz anyagának évszakok szerinti csoportosítását.

A tanterv arra az alapra helyezkedik, hogy a pubertás korát megelőző időszakban a gyermek kis realistaként viselkedik. Érdeklődés a reáliák felé irányul. Azért veszi fel a természettan anyagában mindazt, ami a gyermek körében mint fizikai és vegytani tünemény jelentkezik. A természettan óráin a gyermek feleletet kap arra a sok miérte, amely a lelkében éppen természeti tüneményekkel kapcsolatban lépten-nyomon felmerül. A problémák megoldására alapított és a cselekvő iskola szel-

lemében megtartott természettani órák a gyermek lelki sajátosságait kívánják figyelembe venni. Az anyagnak az elrendezése olyan, hogy azt kell róla megállapítanunk: nem azért kell mindezt tanítani, mivel a gyermeknek azt tudnia kell, hanem mivel a gyermek ezt tudni akarja. Ez a szempont különösen a természetrajz anyagának összeállításában is érvényre jut.

Az egészségtan anyagának elrendezése a tantervi összeállításban tulságosan rendszertelen jellegű. Ez még az utasításban sem oldódik fel teljesen.

A művészeti tárgyak beállítása és a felőlt anyag szintén lélektani alapokon nyugszik, a célkitűzésben azonban helyenkint nagy igényeket támaszt.

A nevelői cél. A tantervi anyag felsorolásából nem tűnik ki teljes határozottsággal a népiskola nevelői célja. Ezt pótolja az utasítási rész akkor, amikor lépten-nyomon a nevelő célnak és szempontoknak előtérbe való helyezéséről beszél. Azért különbözteti meg az utasítás az anyag kezelésének szempontjai mellett a lélektani szempontot. A régebbi utasításokban utasítást találunk ugyan már arra, hogy a tanítás szempontjait nem az anyag természete, hanem inkább a lélektan szempontjai határozzák meg. Ez azonban határozott formában csak a legújabb állami tantervben és még tökéletesebben az új kat. tantervben domborodik ki. Éppen azért az anyag kezelésénél úgy kell eljárni a tanítónak, hogy lépten-nyomon azok a szempontok legyenek előtérben, amelyek a népiskola legfontosabb, nevelői céljánál fogva legértékesebbek. Elsősorban természetesen a kat. nevelés elve legyen előtérben. A kat. erkölcstan a kat. népiskola nevelési alapja. A nevelés csak akkor lehet — az utasítás szerint — eredményes, ha határozott, pozitív vallási alapon nyugszik. Ezért alakítson ki a gyermek lelkében a kat. tanító oly öntudatos kat. meggyőződést, amely képessé teszi egész életén a kat. életre. Az egész tanítási anyag annyiban értékes a kat. nevelés szempontjából, amennyiben a kat. világnézet kialakítását szolgálja.

A tanító csak akkor nevelheti a gyermekét eredményesen, ha figyelembe veszi a gyermekekre ható valamennyi tényezőt és körülményt. Azért veszi számon az utasítás a család hatását, az utca befolyását, a tanító és iskola tevékenységét. A nevelésnek valamennyi szemponttal és körülménnyel számolnia kell, ha célját elérni kívánja.

A nevelés szempontjából a tanterv szorosan véve 3 tényezőt különböztet meg: 1. A gyermek, 2. a tanító, 3. a szülő.

A nevelés szempontjából elsősorban a gyermeket magát kell vizsgálat tárgyává tenni. Éppen azért bemutatja a gyermeki lélek kialakulásának fokozatait, megismerteti a magyar gyermek lelki sajátosságait és rámutat azokra a kedvező, valamint a nevelést hátráltató tényekre, amelyek a nevelést befolyásolják. Ennél a pontnál kell rámutatnunk arra, hogy az új kat. tanterv és utasítás az első a magyarországi tanterv és utasítások között, amely kimondottan lélektani alapokra helyezkedik. Rövidség kedvéért már itt megemlítjük, hogy nemcsak a nevelés, de a tanítás szempontjából is utasítja a kat. tanítót arra, hogy a nevelés-lélektan modern megállapításait munkája alapjaként tekintse. Hogy ezt

a célt, a gyermek lelki megismerését az utasítás annál tökéletesebben előmozdítsa, az egyes osztályokba járó gyermekek lelki rajzát próbálja megadni.

Ezek a megállapítások, természetesen nem újak és nem az utasítás szerkesztőinek megállapításai. Mindenesetre jó és elég világos összefoglalásai a tudományosan tisztázott neveléslélektani tényeknek. Osztályonként elég jól megjelöli a lélektani alapvetés, a gyermeki lélek érdeklődésének irányát, figyelmének terjedelmét, érzékszerveinek használhatóságát, szemléleteinek értékét, emlékképeinek tartósságát, valamint azt, hogy osztályonként kb. mit várhatunk a gyermektől, vagyis mire képesíti őt lelki adottsága. Lelkének átlagos beállítottsága fogja meghatározni azt a módot is, amit a nevelői eljárásban a tanítónak követnie kell.

A nevelés célja egészen gyakorlati. Minden gyermeknek nemcsak ismernie kell a vallásos, erkölcsös élet elveit, hanem sokkal inkább gyakorolnia kell azt. A nevelésnek ki kell terjednie éppen azért minden olyan szempontra, amely a gyermek cselekedetét befolyásolja.

Sorrendben a másodiknak említjük a tanító szerepét. Az utasítás azt szeretné, ha a tanító személye mindenben a gyermek példaképe lenne. Éppen azért a tanítónak nemcsak az iskolai életére és szerepére nézve, hanem a társadalmi életét illetőleg is utasításokat ad. Meghatározza azt a viszonyt, amelynek a gyermek és a tanító között a helyes nevelés érdekében meg kell lennie. A tanító az összefoglaló és mozgató ereje az iskolai munkának. Az utasítás megkívánja, hogy az egész osztályt egyetemesen irányítsa, emellett azonban minden tanulót egyénileg is lásson és neveljen a tanító. Igyekezzen megismerni minden tanulót külön-külön. Vezessen róluk egyéni jellemlapot, jegyezzen fel mindent, amit a tanuló egyénisége szempontjából fontosnak tart, hogy mindezt a tanulóval való bánásmód szempontjából hathatósan értékesíthesse. Vegye tehát figyelembe a tanító azt, hogy a kisgyermek is önálló egyéniség. Figyelje meg az osztály sajátos jellegét, ezt állítsa be a magyar gyermekről szerzett általános ismereteinek körébe és állapítsa meg, hogy az egyes gyermekek miképpen illeszkednek bele ebbe a nagy magyar gyermektársadalomba, valamint az osztály kis társadalmába. Az osztály-szellem kérdése nem új már a nevelésben. Ezért ezt a kérdést az utasításnak sem volt szabad figyelmen kívül hagynia.

A tanító a tanulók közösségébe is úgy illeszkedjék bele, hogy a tanulók érezzék ugyan felsőbbbségét, de ne érezzék azt, hogy a tanító „távol” van tőlük.

A nevelés harmadik tényezője a szülő és a családi ház. A kat. tanterv az öntudatosan kat. családot tartja mintaképnek. A tanulón keresztül tehát a szülőket is nevelni kell erre az öntudatos kat. életre. Sok családból hiányzik a vallásos meggyőződés, hiányzik a kat. elveknek ismerete, s méginkább hiányzik az igazi vallásos kat. élet. Hiába nevel tehát az iskola, kat. szempontok szerint, ha a szülői ház, amelynek hatása pedig legtöbb esetben jobban érvényesül az iskolai ráhatásnál — az iskola nevelőhatását lerontja. A tanító előtt tehát kettős feladat áll! Először meg kell ismernie mindazt a hatást, amit a gyermek egyé-

niségére a szülői ház gyakorol. Ez pedig egyénenkint más és más. Ezt a tanító másképpen nem ismerheti meg, csak úgy, ha lelkiismeretes és az utasításban megjelölt szempontok szerint végzett környezettanulmányok eredményét állandóan feljegyzi. Az utasítás a környezettanulmányokról szóló fejezetben annak célját 4 pontban jelöli meg: 1. a tanító jobban ismerje meg a gyermeket; 2. tisztán lássa a gyermeket ért hatásokat; 3. közvetlen kapcsolatot teremtsen a szülőkkel; 4. alkalmas tanácsokat adjon a gyermekek nevelésére. Egészen gyakorlati jelentőségű tehát ez a fejezet. Emellett azonban tudományos szempontokat is szolgál. Ha a tanító a környezettanulmányok alkalmával szerzett tapasztalatait nemcsak feljegyzi és értékesíti, hanem azokat közzé is teszi, az egész nevelés ügyét szolgálja, megkönnyíti tanítótársai munkáját és előbbreviszi a tudományos neveléslélektani kutatást.

A második feladat abban áll, hogy a tanító közvetlenebbül is belekapcsolja a szülőket a gyermek céltudatos nevelésébe. Ezt a célt szolgálja a környezettanulmányokon kívül a szülői értekezletek tartása. Erre nézve meg kell jegyeznünk azt, hogy a szülők általános felvilágosítása szempontjából nagy értéket képvisel ugyan a szülői értekezletek tartása, mindamellett korántsem mérhető össze a környezettanulmányok értékével.

Az utasítás részletes utmutatást ad arra nézve, miképpen kell az iskolai ünnepélyeket úgy megrendezni, hogy azok révén necsak a gyermekeket gazdagítsuk tudásban és lelki értékben, hanem a szülőket is közelebb vigyük az iskola életéhez.

Mindebből látjuk, hogy az új kat. népiskolai tanterv és utasítás nagy haladást jelent az eddigi utasításokkal szemben. Különösen értékesek az utasítás módszeres elvei, amelyek taglalására más alkalommal térünk vissza.

Zentai Károly.

A polgári iskola reformjához

Szombattfalvy György ilyen című fejtegetései logikus következményeképpen egészen különös és célszerűtlen megoldást vél jónak, melyre az élet a felső népiskolák esetében már megadta a feleletet.

Azok az ismert tények, melyek fejtegetéseiben a polgári iskola mai helyzetét elének tárják, sehogysem vezethetnek logikusan a felvetett megoldáshoz. Az a tény, hogy a polgári fiúiskolákat az élet kimutatott számbeli fejlődéssel igazolta, nem a visszafejlesztés, hanem a kifejlesztés mellett bizonyít és azt teszi szükségessé. A kisiparos és kiskereskedő réteg rájött, hogy a csak elemi végzett gyermekek sem testi, sem szellemi tekintetben nem eléggé alkalmasak a kisiparos és kiskereskedő életpályára. Választékuk bőven van, ezért lehetőleg csak 4 középfokú iskolai osztályt végzett tanulókat fogadnak el. A mai helyzet kialakulását tehát az élet hozta létre. Ilyen formán gyarapodó számban van ta-

nulótömeg, melynek nevelését és tanítását a polgári iskolának végeznie kell, ennek a tanulótömegnek a művelődési igényei emelkedőben vannak. Az iskola színvonalát tehát emelni kell és nem leszállítani. Lehetetlenség, hogy 3 évfolyamos iskola jobban megoldhassa feladatát, mint a mai 4 évfolyamos. A mai polgári iskola feladatának megoldására már 5 évfolyamos iskola kellene. Ezzel egyidőben meg kellene szüntetni az V.—VI. elemi után tehető felvételi vizsgálat lehetőségét, mint elavult, célszerűtlen, káros megoldást. Az I. o.-ba lépő 5, vagy 6 elemi osztályt végzett tanulók — az I.—IV. oszt. együttes eredményét tekintetbe véve — nem válnak jobb tanulókká, mint a 4 elemi osztályt végzettek.

Ha Szombathely György megoldását meg akarnók valósítani, akkor a polgári iskola feladatának egy részét az elemi iskolára, másik részét a továbbképző iskolára tolnánk át, ami teljesen elhibázott dolog lenne. Az elemi iskola zsúfoltsága nem látszik megszűnni. Nem is tördök az elemi iskola a felsőbb iskolák igényeivel, hanem csak az életbe lépő, az elemi és továbbképző iskolával tanulmányait befejező tanulókkal. Így azután a 3 évfolyamra csonkított polgári iskola a felső népiskolához hasonlóan kimúlna, mint életképtelen iskolafaj, mely hivatását nem tudja betölteni.

Hiábavaló vigasztalás az, hogy 12 éves korban jobban megállapítható, hogy ki alkalmas továbbképzésre, mert hiába állapítjuk meg. Ugyis beiratkozik sok olyan tanuló, aki nem alkalmas a továbbképzésre. A selejtezést tehát a polgári iskolának kell elvégeznie a maga szempontjából. Nem bízhatja a továbbképző iskolára, de hiába is bízna rá. Ugyanígy a nevelési és tanítási feladatát sem az elemi iskolával megosztottan, hanem csak egymaga végezheti el a polgári iskola. Ehhez pedig 4 év is kevés.

Ha a 15 éves életkor alkalmasabb a szakoktatás megkezdésére, akkor az nagyon jól elérhető az 5 osztályos polgári iskolával, mely ment lesz a mai túlterheléstől. Ezáltal még a gyengébb anyag egy része is képes lesz jó eredményt elérni, miáltal a tőlünk távozók színvonala emelkedni fog. Az 5 osztályos megoldás a szülőkre és iskolafenntartókra egy kis teherfölleletet róna, de az eredmény megérné az áldozatot. Ha a tanítóképző lehet 5 évfolyamos, miért ne lehetne a polgári iskola is?

Hogy a polgári iskola tanulóinak országos tömege tarka, az jelent nehézséget, de megoldható. 5 év alatt ezt a nehézséget is könnyebb lenne leküzdeni, mint 4 év alatt. Jobban sikerülne a különféle életformákról az egységes, vagy legalább hasonló városi életformára nevelni tanulóinkat hosszabb idő alatt. Megcsonkított iskolával azonban sem ezt a feladatot, sem a többi nem lehet megoldani.

A polgári iskola valóban nem alkalmas gazdák nevelésére, de gyakorlati értelemben vett gazdákat nevelő iskolánk még nincsen. Ennek sok oka van.

Túlzásnak kell tartani azt a megállapítást, hogy a nagyvárosi és vidéki iskolák között a tanulók pályaválasztása terén szélesedő szakadék van. Vidéken is egyre szaporodik az iparos és kereskedőtanulónak menő végzett polgári iskolai tanuló. Hogy azután kiből mi lesz valóban, az sok más körülménytől függ és véglegessé csak 5—10 év alatt válik.

A tanulóknak (inas) menők műveltségének megalapozása ugyanolyan igényt támaszt, — ha nem nagyobb, — mint az iskolákban továbbtanulóké, mert az életpályákra menőknek kevesebb alkalmuk lesz, hogy tudásuk, neveltségük esetleges hiányait pótolják, mint azoknak, akik továbbtanulnak. Ez a szempont is a polgári iskola kifejlesztése és nem megcsonkítása mellett szól tehát, mert ha több idő alatt alaposabb munkát végezhetünk és tanulmányanyagunkat jobban selejtezhethetjük is, akkor a felsőbb iskolákba menők is és az életpályákra menők is egyaránt megfelelő alapot kaphatnak.

A polgári iskola mai helyzetéből semmi esetre sem következik, hogy meg kell csonkítani és sem a megcsonkítás, sem más időbeli elhelyezése (a tanulók 12—15 éves kora), sem az elemi és továbbképző iskola megreformálása nem könnyítené meg feladata megoldását, hanem csak a polgári iskola kifejlesztése, anyagi gondoktól független, kellő számú és kellő szakelosztású tanárral ellátása, jól felszerelt, megfelelően elhelyezett iskolák azok a feltételek, melyeknek teljesülése a mainál jobb színvonalat, az elérhető legjobb eredményt biztosíthatja.

A polgári iskolák mai tanulóserégét a mai nehéz és a jövő, — talán még nehezebb — életre jól előkészíteni nehéz, de megoldható feladat. Ami rajtunk, polgári iskolai tanárokon múlik, annak ezután is megfelelünk. Reméljük, hogy iskolánk reformja haladást, jobb lehetőségeket fog adni s nem csonkulást, mert a mainál csonkább polgári iskola már nem is lenne polgári iskola.

Kaza Lőrinc.

IRODALOM.

Egyetemi reform. — Az egyetemi szelekció reformja. Írta: Ereky István. Kiadja: A m. kir. Ferencz József-Tudományegyetem Barátainak Egyesülete. (Acta, Sectio Juridico-Politica. Tom. IX. Fasc. 2., Szeged, 1937.).

A felsőoktatásügy régóta húzódó megreformálásának kérdése ügyében tartott ankét erős hullámmásba hozta a magyar kultúrpolitikai és pedagógiai közvéleményt. Ez a hullámmás természetesen eljutott a középiskolához is. *A középiskola őrtálló munkásainak fel kell figyelniök* ezekre a mozgalmakra és gondos tanulmány tárgyává kell tenniök a felsőoktatásügyi reform tárgyában elhangzott szakértői hozzászólásokat, vagy nyomtatásban megjelent munkálatokat és tanulmányokat. Az ankétön előterjesztett szakértői javaslatok és dolgozatok nem régen jelentek meg Mártonffy Károly szerkesztésében, három testes kötet alakjában. Ezek fölölelik ugyan az egész kérdés-halmaz anyagát, megjelentetésük mégsem von le semmit Ereky Istvánnak a címben jelzett nagyhorderejű, alapos és mély tanulmánya kiváló értékéből. Gazdag adatai, személyes tapasztalatai és mélyen szántó reflexiói nemcsak egyetemes érdeklődésre tarthatnak számot, hanem *a középiskola életéhez és célkitűzéseirez fűző sok száluk miatt*, annak aktuális reformja napjaiban, *a középiskolai tanárság sajátos figyelmét is magukra kell, hogy vonják.*

Könyvének két főrésze van: 1.) az európai nagy nemzetek (angol, francia, német, olasz) egyetemi szelekciója fejlődésének és mai állapotának rajza, melyet szük-

ségszerűen egészít ki Magyarország és az utódállamok egyetemfejlesztési statisztikája, valamint a könyv végén az ezekkel kapcsolatos, igen szemléletesen összeállított táblázatok, 2. következtetései és javaslatai.

A nemzetközi összehasonlítás szükségességét támogató indokait teljes mértékben magunkévá tehetjük. Mert valóban ilyen módon juthat fel egy reform elvi magaslatoakra — feltéve, hogy a mellett a nemzeti mult szellemében jár el, amit Ereky is megjegyez (152. old.) — és csak ilyen módon érhető el, hogy a reform nem kerül egyoldalú befolyás alá, mint pl. régebben a szinte egyedül érvényesülő német-osztrák befolyás alá, aminek káros következményeire óva figyelmeztet (3. old.).

A nyugati nemzetek egyetemi szelekciós eljárásának bőséges adatokkal illusztrált felsorolása közben sokszor kitér a *középiskolára* is. Az angol egyetemi szelekció jellemzéseként kiemeli a *nevelés tényének* kivételes értékelését és különösen a két ősrégi egyetem kollégiumaiban (Oxford és Cambridge) folyó nevelőmunka nemzeti jelentőségét, amelynek célja „a klasszikus műveltségű, hazafias gondolkodású, vallásos és jómodorú úriemberek nevelése”. Ez a nevelő szelekció természetesen kiterjed azokra a 16—17 éves ifjakra is, akik középiskolai tanulmányaikat nem fejezték be s így azokat lényegileg még az egyetemen töltött egy-két éven át folytatni kénytelenek. Ezeknek a tanulóknak egyik része, a *passman-ek*, csak arra törekcsenek, hogy „az angol gentlemanhez illő nevelést” szerezzék meg. Megelégszenek azzal, hogy egy alsóbbrendű vizsgán éppen átmenjenek. Ezekre a vizsgákra a kollégiumokban készítik őket elő középiskolai színvonalú oktatás keretében. Ez a színvonal, hogy tárgyilagosaak legyünk, érezhetően alacsonyabb a magyar középiskoláknénál. Másik részük, a *honoursman-ek*, magasabbrendű vizsgáknak vetik alá magukat, valami nagy érettségifélének, hogy kitüntetéses vizsgára s így a tudományos értékű baccalaureatusi fokozat megszerzésére jelentkezessenek. A középiskolai záróvizsgának ez a bifurkációja figyelmet érdemel. Hiszen valamilyen módosított alakját vehetjük észre abban a törekvésben, amely nálunk az érettségi vizsgának kétféle képesítő hatályt kívánna adni.

A nevelés szükségességének ez a hangoztatása a magyar középiskolák munkájában csaknem mindig megvolt. Legújabb törvényünk is, az 1934 : XI. t.-c., azt a feladatot jelöli meg, hogy „a tanulót vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelje”. Még nyílt vita tárgya azonban, hogy ez a szempont a szelekcióban hogyan és milyen mértékben érvényesüljön. Éppen ez a körülmény vetette fel nálunk a kétféle képesítő hatály gondolatát. De még nagyobb fontosságot nyer a nevelő-oktatás elve, ha arra gondolunk, hogy mai kultúrpolitikánk az egészséges szelekció érdekében a szakirányú középiskolák új szervezete irányában orientálódik. Ez a szellemi, mondjuk inkább gyakorlati szelekció azonban nem elég önmagában. Ha a nemzet az új típusú ipari és mezőgazdasági középiskolák megszervezésével meg is hozná azt az áldozatot, mely nélkül a szellemi fegyverkezés nemzetközi versenyében nem boldogulhat, még könnyen alul maradhat. Mert „a nemzetek egymás közti versenyében nemcsak fizikai és szellemi erőnek van fontosságuk, hanem *erkölcsi erőnek* is” mondja Ereky. Ennek az erkölcsi erőnek tudatos nevelése „lesz leghatalmasabb biztosító a mi szebb és boldogabb jövőnknek”. Megszívlelésre méltók és feljegyzésre érdemesek ezért azok a fejtegetései, melyekben az egyetemi szelekció 3 válfaját különbözteti meg: a nevelő, a tudományos és a gyakorlati szelekció válfajait (153. old.). A nevelő szelekció leghatékonyabb eszközeit így foglalja össze: a.) A kollégiumok útján való nevelés tervszerű és intézményes kiépítése, pl. az asszisztensi kar felhasználásával külön kollégiumi nevelő és oktató tanári kar szervezése b.) Német, ill. osztrák mintára, de ter-

mészetesen a mi különleges viszonyainknak megfelelően az ifjúsági táborozásban való kötelező részvétel. c.) Kötelező vizsga minden kar minden hallgatója részére a világnézet és hazafias érzés kialakulása tekintetében fontos tárgyakból. Ajánlja pl. a magyar történelem egy önként választott korszakát, egy nagy magyar tudós, államférfi, író vagy művész életrajzát, valamint bizonyos speciális tárgyakat minden joghallgató számára. Végre d.) a budapesti és vidéki legkiválóbb hallgatók egyetemi vándorlásának intézményes elősegítését jelöli meg a nevelő szelekció negyedik eszközeként.

A nevelő szelekciónak ezeket az eszközeit a magyar középiskola bizonyos vonatkozásokban már régóta felhasználja, mert az internátusi nevelés, a cserkész-táborozás, a tanterv középpontjába állított nemzetismereti tárgyak erőteljesebb tanítása ma már megfelelő szerephez jutnak a középiskolák nevelő munkájában. Mégis szükségesnek tartjuk mindezeknek emlegetését a szakirányú középiskolák reformja idején. Eleve elítélendőnek tartanók pl., ha az ipari középiskolák megszervezésekor Budapestet favorizálnák. Vannak ugyanis olyan vidéki városaink, melyeket környezeti viszonyaik szinte predesztinálnak ipari vagy mezőgazdasági középiskolák létesítésére, ill. átszervezésére, bár ők maguk még közvetlen környékükkel együtt sem szolgáltatathatnának megfelelő tanulólétszámot. Csak állami internátusokat kellene melléjük fellátni és Ereky fenti nevelő eszközei ezekben a szakirányú középiskolákban már hatékonyakká válhatnának. Sok kényes kérdés oldódhatna meg együttesen egy ilyen-fajta decentralizáló iskolaszervezési programmon belül.

A nevelő szelekció elvének érvényesítését vitték keresztül a német nemzeti szociálista állam „nemzeti” egyetemlein is, természetesen világnézetüknek megfelelően. Ennek a nemzeti szociálista egyetemi reformnak okairól igen jól áttekinthető, gazdag adattárral és széleskörű ismeretekkel aláecsetelt képet fest Ereky. De kritikáját is adja ennek a „sok és nagy új gondolatot” felvető reformnak, amikor megállapítja, hogy elkobozták az egyetemek autonómiáját, azokat „pártegyetemekké alakították át, amelyeknek egyik legfontosabb hivatásuk, hogy az ifjúságot a pártállam szellemében” neveljék, tudományos kérdésekben is sokszor a politikai elfogultság hatása alatt rendelkeztek stb. (100. old.).

Még mindig keveset törődnek a nevelés feladataival a franciák. Csak a magánfőiskolák azok, melyekben hazafias és vallásos szellemű, kollégiumi nevelőmunka folyik. Egyetemeiken is, középiskoláikban is a tudományos és gyakorlati szelekció szempontjai uralkodnak. Még mindig az *esprit* és *bon sens* kiművelése folyik egy magasabbrendű humanizmus jegyében. Meg kell azonban hagyni, hogy ez a tudományos szelekció igen magasnívójú. A sedani csapás után a „sebzett patriotizmus” hatása alatt lendült ilyen magasra s így szellemi fegyverkezésük terén túlszárnyalták a németeket (127. old.). Nem a hallgatók számának kontingentálásával, hanem az egyetemi felvétel feltételeinek megnehezítésével, mint pl. az igen szigorú érettségi vizsgával, külön felvételi vizsgák közbeiktatásával, írásbeli rostavizsgák bevezetésével, a versenyvizsgák meghonosításával és a pontszámításon alapuló osztályozással szelektálnak.

Ereky különös gondnal és kedvvel vezeti végig olvasóját a francia felsőoktatási szervezet útvesztőin. Ami bennünket érdekel, sok helyen tér ki a középiskolák területére is. Alaposan és részletesen foglalkozik a francia középiskolai tanárképzés rendszerével. Világos fejtegetésekben tárja eléink a certificat-k jelentőségét (a műegyetemi kollokviumokhoz hasonló kötelező elővizsgák), a licence és agrégation közti lényeges eltérést, rámutat a gyakorlati tanárképzés súlyos hiányaira, de kiemeli az École normale supérieure és a Collège de France nagy pedagógiai értékeit is. Ritkán olvasható magyar nyelvű tanulmányban a francia középiskolák két típusának: lycéek-

nek és kollégáknak jogi szempontból ilyen pontos megkülönböztetése (41–42. old.). Ezekből a fejtegetésekből a magyar középiskola munkáját 3 szempont érdekli közelebbről: az írásbeli vizsgák szerepének túlsúlya, a megítélés módja (pontrendszer) és a tanárképzés. A mi középiskoláink évközi munkájában az írásbelieknek inkább módszertani szerepük, nem annyira szelektáló feladatuk van. Ez helyes is. De az érettségi vizsga szelektivitásán — s úgy érezzük, színvonalán is — rontott az a sokszor emlegetett pedagógiai álhumanizmus, mely az elmúlt 20 év folyamán az írásbeli dolgozatok számát fokozatosan csökkentette. Meggondolandó volna az írásbeliek jelentőségének fokozása. De éppígy foglalkozni kell az osztályozás eddigi módjának kérdésével is. Szabad-e, okos-e olyan mereven elzárkózni a majdnem mindenhol meghonosodott, sőt jól bevált pontozással szemben, mint amilyen mereven zárkózna el sokan nálunk? Egy bizonyos: több biztosítékot nyújt az osztályozásba besurranó idegen hatásokkal szemben, mint a ma alkalmazott eljárás. A tanárképzés tekintetében egyet: amit Ereky, a jogi doktori értekezések megdöbbenően alacsony színvonaláról mond, ugyan közel sem alkalmazható a tanári szakvizsgai házi dolgozatokra, mégsem hallgathatjuk el, hogy bizony ezeknek sincs sok szelektív értékük. Ezzel szemben a zárthelyi dolgozatok szelektív erejének fokozása — úgy véljük — üdvös tényezője lehetne a magyar középiskolai tanárképzés további javulásának.

Ereky könyvének a mai magyar kultúrpolitikust és művelt közvéleményt legjobban magára eszméltető lapjai a „Szellemi fegyverkezés“ című fejezet egyes részei, amelyekben szomszédaink egyetempolitikájának statisztikai adatait tárja elénk. Megdöbbenő az összehasonlítás! Nem azért, mert *külsőségekben*, pl. egyetemi tanszékeknek, épületeknek, felszereléseknek, egyetemi hallgatóknak számában s azok fejlődésében szárnyalnak *ma* túl bennünket, hanem azért, mert *félő*, hogy gazdasági helyzetünkől adódott, kényszerű stagnálásunk miatt *holnap* majd *belső érték* szempontjából is behozzák elmaradottságukat. Ereky beszélő számai, könyve végén összeállított táblázatainak szemléltető számoszlopai a mellett a kultúrpolitika mellett tanúskodnak, mely ha a nemzettől újabb és újabb áldozatot is követel, mégis a minőségi színvonal emelését tartja előbbvalónak, mert nem „kultúrdemagógia“ a jelmondata, hanem nemesebb értelmű „kultúrdemokrácia“.

Erekynek, a jogtanárnak tárgyilagosságára és szaki elfogulatlanságára jellemző vonásként kell kiemelnünk, hogy éles szemmel a mai „magyar egyetemi szervezetnek egyik rendkívül nagy fogyatkozását a matematika és a természettudományok megdöbbenő elhanyagolásában“ látja. „Nemcsak az egyetemi oktatás és a középiskolai tanárképzés színvonala érdekében, hanem gazdasági és honvédelmi okokból is feltétlenül szükségesnek“ tartja a mat. és természettud. tanszékek számának lényeges szaporítását, a műegyetem színvonalának emelését, esetleg egy második magyar műegyetem létesítését, mihelyt az állam gazdasági helyzete ezt megengedi (124–125. old.). És itt vessünk egy szempillantást a matematika és természettudományok középiskolai tantervi helyzetére. Szerepük és jelentőségük a 20-as évek óta a meg-megújuló tantervreformokban ijesztően csökkent. Ha igazak azok a következtetések, melyeket Ereky a matematikai és természettudományi egyetemi oktatás megbocsáthatatlan elhanyagolásából vezet le — már pedig nemzetközi összehasonlításban igazak, — akkor indokolt ezeknek a szaktárgyaknak mostoha középiskolai helyzetéből leszűrődő az az aggodalmunk is, hogy középiskoláink színvonala süllyedni fog, akkor indokolt az a félelmünk is, hogy nem lesznek képesek egyetemi és főiskolai tanulmányokra előkészítő szerepük kifogástalan betöltésére.

¹ Csak a reáliskola visszafejlesztésére hivatkozunk. A mai reálgimnázium tantervében is kisebb a reáliák óraszám, mint a régi klasszikus főgimnáziumokban volt.

Azt hisszük, sikerült megéreztetnünk azt, hogy *Erekly könyve a magyar középiskola legfontosabb és legidősebb kérdéseivel való kapcsolataiban is igen gazdag*. Nem túlozunk tehát, ha azt állítjuk, hogy könyvét középiskoláink tanári könyvtáiraiban nélkülözhetetlennek tartjuk.

Pénzes Zoltán.

Dr. Harsányi István: A hazugság mint nevelési probléma. Sárospatak. 1935. 140. l.

A neveléslektan magyar irodalma csak alig egynéhány könyvre szorítkozik, amely elenyészően kis szám a külföldi szakirodalom minden legapróbb részproblémára kiterjedő gazdagságához viszonyítva. Öröndetes tehát, hogy irodalmunkban egy nagyobbszabású, általános neveléslektan megjelenését (amely azóta már meg is jelent), a részletproblémák tárgyalása vezeti be. De a hazugság kérdésével való foglalkozást az az általánosabb elv is indokolja, hogy e problémával minden kornak csakis a maga legmegfelelőbb módján lehet és kell is leszámolnia.

Szerzőnk, — ha nem is kifejezetten — de ilyen indítékok vezették. Az első fejezetben ugyanis azt írja, hogy „... a hazugság oly társadalmi alapjelenség, ... amellyel szemben sohasem lehetünk biztonságban”. (2. L.) Mint tanár, egészen közvetlenül találkozik a hazugsággal s e tény, valamint a kérdés óriási külföldi szakirodalmi készlete, hogy elsősorban pedagógiai szempontból tárgyalja e kérdést. A mellett az a meggyőződése vezeti, hogy „... minden egészséges pedagógiai rendszernek néhány leegyszerűsített, összefüggő alapkérdés tisztázásából kell kiindulni”, mint amilyen a szerző szerint maga a hazugság is. Ugyancsak ebben a fejezetben szól a követett módszeréről, amelyet pontosan ismertet s amelyről mi alább fogunk szólni. „A hazugság, mint pszichológiai jelenség” c. fejezetben a meghatározásból, — amelyet főként Duprat alapján fogalmaz — vezeti le a hazugság keletkezését, lefolyását, valamint az egyénre gyakorolt hatását. Pszichológiai fejtegetései a gyermekkorra vonatkozólag igen alaposak. Néhány alapvető fogalom tisztázása azonban hiányzik e fejezetből s e hiányosság az egész kérdés tárgyalásában érezteti hatását. Így pl. kívánatos lett volna a valódi és látszathazugság elkülönítése, vagy az alkalmi hazudónak a „hazug jellemű” embertől való pszichológiai megkülönböztetése. A következő fejezetben folytatja a szerző a meghatározás elemzését s a hazugságot, mint szociológiai ténytet mutatja be. Módszertanilag nem szerencsés e külön fejezetre való széttördelés. A probléma erkölcsi szempontú tárgyalását is felöleli a könyv, de 6. apon természetesen csak általánosságokat lehet mondani. De a fejezet konklúziójával: „Az igazság kultusza önérték, s önmagában hordja legfőbb jutalmát”, valóban a kérdés elevenjére tapint, csak az a kár, hogy nem aknázza ki a „Küzdelem a hazugság ellen” c. fejezetben is.

A könyv további részei a szerző által rendezett ankét eredményeire támaszkodnak. Így állapítja meg a hazugság elterjedtségét, majd ugyancsak a kérdésekre adott válaszokból elemzi ki, nagy részletezéssel a hazugság okait. (32—67. L.) A felsorolt irodalmi művekre való utalásból arra következtetnénk, hogy az okokat rendszerezve, végső alapjaira vezeti vissza a szerző, — mint pl. Baumgarten Franciska, aki az önérvényesítés tendenciáját tartja a hazugság legvégső alapjának — de csak a pusztá adatfelsorolásnál marad. Az ankét további kérdései szerint haladnak a fejezetek: „Kiknek hazudnak és kiknek nem hazudnak az emberek? — Vannak-e megengedhető hazugságok? Melyek azok? — Milyen mértékben ítélik el az emberek a hazugságot? — Érdemes-e hazudni? — A hazugság lelki következményei. —

Küzdelem a hazugság ellen.“ — Ezekután a szerző összegezése következik. „A helyes út keresése és a kérdőívek szemléje több irányban ágaztatja el és tudatosítja a nevelő feladatait“, (125. L.) mondja a szerző, de az ankét bőven közölt idézetei alapján ez nagyon kétségesnek látszik, hiszen maga a szerző összegezései sem abból következnek.

Általában a kérdőíves módszer alkalmazásában sok az alapvető hiba. E módszer legelső követelménye az, hogy a kérdezett illetékes legyen. Vajjon ennek nevezhető-e a hazugság erkölcsi és pszichológiai problémájának szempontjából az a 10—2 éves fiú- és leánytanuló, akiket a szerző megkérdezett? S, ha illetékeseknek tartja őket, nem gondolt arra, hogy a válaszok őszinteségét mennyire befolyásolhatta az a tény, hogy a növendékekkel saját tanáraik töltették ki a kérdőíveket? Másrészt megvoltak-e a feltételek a szerző szempontjából? Láttá-e elég világosan a problémáját? Nem adott-e fel szuggesztív kérdéseket? (Vannak-e megengedhető hazugságok? Melyek azok?) E kérdésekre szomorú válaszokat adnak a könyvben bőven idézett feleletek. — Hiszen minden feltétel pontos betartása mellett is sok hibaforrás van az ankétmódszernek, de az eredmények statisztikai feldolgozása épp a nagy számok érvénye alapján, igen becses ismerettel szolgálják a tudományt. Statisztikáról pedig e könyvben szó sincs. 1060 tanuló 8—8 kérdésre adott felelete pedig elég nagy szám s értékes statisztikát adna, ha épp ebből a szempontból: 1.) a nemek arányszáma egyformán oszlana meg (s nem 308 leány és 752 fiú); ha 2.) 1060 közül nem csak 138 tanuló lenne állami iskola növendéke s a többi felekezeti iskoláé; 3.) ha végül nem általánosítaná a szerző ezeket az adatokat s legalább néha élne általános érvényű kijelentéseiben az előbbi megszorításokkal.

Kár volt e módszer alapos ismerete nélkül ennyi fáradságot és szorgalmat elpazarolni, mikor e probléma megvilágítására sokkal egyszerűbb eszközök, sokkal nagyobb eredményre vezettek volna.

Dr. Sárny Julianna.

Csighy Sándor: A szabadságharc előtti kor pedagógiai törekvései. (A Magyar Királyi Tisza István Tudományegyetem Pedagógiai Szemináriuma és Pszichológiai Intézete. Igazgató: Dr. Mitrovics Gyula.) Budapest, 1936. 97. l. 8°

A XIX. század első felének magyar nevelésügyi irodalma a külföldi hatásláncolatok összefüggéseit tünteti fel. Önálló magyar nevelési elmélkedők még igen gyéren világítanak, mely felismerésnek legfőképpen politikai természetű magyarázó okai vannak. Szerzőnk ezt a kétségkívül korjellemző kritériumot azonban túlértékeli akkor, amidőn pl. Széchenyi István mérhetetlenül kiterjedt irodalmi ténykedéseiben nem kutat szórványosan elhelyezett, esetleges megjegyzésszámbamenő pedagógiai eszmék után, melyek bősége és használhatósága mellett bizonyágtételt szolgáltatott korunk módszeresebb vizsgálata azzal, hogy elszórt elveiből a mai magyarság szükségleteit is fedező nemzetnevelési rendszert bontakoztathatott ki.¹ Csighy Sándor mindamellett dicséretes buzgalommal gyűjtötte össze adatait a múlt század első szakaszának pedagógiai mozgalmához. Az anyag módszeres feldolgozásában Mitrovics Gyula nagybecsű művét: „A magyar esztétikai irodalom története“, választotta mintául (4. l.). Elismerjük az útmutató művek mintaképül választásának jogosultságát, de ugyanakkor megkérdezzük, hogy miért nem támaszkodott a mesternek valamely öncélú pedagógiai munkájára. Bőven buzgó forrásanyagának vizsgálatánál rá kellett eszmélnie a tárgykör alapjellegetek megfelelő módszer kiválasztási szempontjaira

¹ Imre Sándor.

s éreznie kellett, bármennyire is rokontudomány az esztétika, mégis más felosztást, eltérő nézőpontot, különösen pedig velejében más előadásmódot igényel, mint a pedagógia. Egyébként kiváló példaadójának helytelen utánzásából ered könyvének legszembetűnőbb fogyatékokossága: a történettudomány általános módszertani elveinek mellőzése. Ugyanis elmaradt a pedagógiai törekvésekkel egyidejű korkép-festés, ennél fogva a szóbanforgó mozgalmak századeleji (1849-ig) voltát — alig képes — elhítni. A szabadságharc előtti kor pedagógiai törekvéseit 4 irányra egyszerűsíti (I. Pestalozziánusok 6—18. l.; II. A magyar neohumanizmus 17—56. l.; III. Realizmus 57—92. l.; IV. Kant követői 93—97. l.) s ezeken belül a magyar nevelés számos elmélkedőjét szólaltatja meg. Már ennél fogva sem lehet műve oly áttekinthetően kisterjedelmű, hogy ezzel a tartalomjegyzék elhagyását indokolhatná. Az anyagelrendezés szempontjainak megválasztásánál ügyelnie kellett volna arra is, hogy egy író két helyen lehetőleg ne forduljon elő. Ha a vizsgált anyag ezt kizárta, akkor legalább azt kellett volna sejtetnie, hogy a több alkalommal szereplő pedagógusok, melyik kategóriába tartoznak elsősorban.²

Szerzőnk tevékenysége legfőként abban merül ki, hogy tárgyalt pedagógusainak iratait, melyek az egykorú hírlapokban és folyóiratokban (I. az egyes fejezetek bibliográfiáját) jelentek meg, rendszertanának megfelelő rovataiba osztotta úgy, hogy azokból rövid tartalmi kivonatot nyújtott s már eleve lemondott az értékvizonyítás műveletéről, amidőn irányait és egyéneit nem tudta fejlődéssorban elhelyezni, jóllehet pedagógusai között nem egyszer emberöltő különbségek észlelhetők. Feladatának végeztével maga a szerző is érezte az összefogó gondolatok hiányát a széteső belső szerkezettel szemben s aránytalanul rövid visszapillantásában (97. lapon: 17. sor) így fejezi az eszmének szinte kimeríthetetlen gazdagságát a pedagógiai idealizmus értékskáláján — egy mondatban — lemérni.

Könyvének legértékesebb mozzanata a valamennyi fejezet végén látható irodalmi tájékoztató, mely azonban több nélkülözhetetlen műről mégcsak nem is emlékezik, nemhogy hatást merítene belőlük.³ Stílusában törésvonalak mutatkoznak, jelölül annak, hogy a különböző előadásmódú forrásmunkák kivonatolásai a szerző egyéni hangszínében repedéseket okoztak. Kíváncsú lenne, hogy értékes adatgyűjtését egy új, módszertanilag kifogástalanabb feldolgozásban fűzze rendszerré.

Wagner Ferenc.

Lemle Rezső: Hogyan valósítható meg a német beszédkésztség elsajátítása az iskolában. Eger, é. n. (1937), Dobó nyomda, 8o, 36 o.

A szerző szintétikusan akarja adni a német nyelvtanítás módját. A középiskolai nyelvtanítás céljaul pedig a beszédkésztség elsajátítását tűzi ki. Műve elején vissza-

2

Pestalozziánusok	A magyar neohumanizmus	Realizmus	Kant követői
Edvi Illés Pál	Edvi Illés Pál	N. Takácsi	
N. Takácsi Horváth János	N. Takácsi Horváth János	Horváth János	
Kun Tamás		Kun Tamás	

³ V. ö. Márkus Gábor: A XIX. századi magyar neveléstörténeti irodalom bibliográfiája (1800—1914). Közlemények a szegedi Ferencz József-Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetéből. 11. sz. Szeged, 1937.

pillantásban tárgyalja a középiskolai nyelvtanítás eddigi különböző értelmezése (beszéd, kérdés-felelet, fordítás, irodalomismeret) következtében felmerült zavarokat, melyek következtében az érettségi vizsgálatokon bizonytalan helyzet állott elő. — A sok éves sikertelen tanítás nyomán minden tanárban felhalmozódott néhány megállapítás az eredménytelenség okára vonatkozóan. Ezen okokat a következőkben adja a szerző: 1) A tankönyvek nem alkottak egységet, más-más volt az I.-II. oszt. tankönyve felépítésének alapelve (beszédkészség), más a III.-IV. osztályban (részben beszédkészség, részben művelődésrajz), végül más az V.-VIII. osztályban (mindinkább irodalomtört. jellegű). 2) A művelődésrajz előtérbenyomulásával az ismeretadás túlságosan részletezővé vált és ennek következtében a szóanyag sok felesleges elemet tartalmazott. E szavak aztán nem ismétlődtek, tehát elfelejtődtek. 3) Az olvasmányok nehéz stílusúak voltak. 4) A III. ill. V. évtől az óraszám nagyon csökkent. 5) Nem volt megszabott tananyag. — A jelen hibáinak felsorolása után *Lemle* meghatározza a jövőbeni nyelvoktatás célját: „tanítsuk meg a növendéket a német nyelvnek egyszerű beszélt stílusára, melyből egy (sic!) tökéletesebb stílus kifejlődhet és amelynek birtokában megérthetjük az olvasmány komplikáltabb stílusát (VII.-VIII. o.)” Ezen cél felé oly tankönyvek visznek, melyeknek tárgya az iskolateremből indul ki, (esetleg befejezetlen mondatok alakjában; ezeket a tanár egészíti ki a helyi körülményekhez képest). A tanteremből az utcán, városon, falun, mezőn stb. át széleseedik a tárgykör az ország és világ tárgyköréig, innen magyar művek német fordításán át a német nép művelődésrajzáig. Az iskola időtartamára beosztott anyagot a szókészlet nyelvtanilag csoportosított és viszonyított feldolgozásmódjával, mondattípusok begyakorlásával, a szókészlet helyes kérdésével (tanuló kérdez: egyén v. csoport felel), az olvasmányok sokoldalú felhasználásával érhetjük el. Az olvasmány feldolgozásának elemei: a) a fordítás, b) kérdés és felelet, c) retroverzió, d) szórólírással való szemléltetés, e) dramatizálás. A szerző feldolgozásmódjának lényeges jegye az ismétlődés, ugyanazon szó, fordulat ill. tartalmi elem átlagban 3 órán át (különböző kapcsolatban) ismétlődik, és így mélyebben vésődik be. Majd osztályok szerint adja a feldolgozásmód vázlatát.

A tanulmány érdeme, hogy nem áll meg a nyelvi alapozás egyszerű feladatánál, hanem a nyelvoktatást teljes egységében látja. Tudja, hogy a nyelvoktatás módszere nem az első 2 évre vonatkozólag kidolgozatlan, hanem éppen a felsőbb- és felsőfokú (3. évtől kezdődő) nyelvoktatás módszere a kidolgozandó. Talán éppen az egységben való szemléltetés következtében hanyagol v. becsül túl némely szempontot. Így pl. a filmet úgy vonná be a nyelvoktatásba, hogy álló képeket v. kis jeleneteket (a lány a szolgának könyvet ad-féléket) kíván filmen vetíteni. Semmi szükségünk sincs laterna magicára v. filmesített Gouin-féle sorokra a nyelvoktatásban. Elmélkedhetnénk a hangosfilm bevonásáról, bár kiejtési és tanulási szempontból előbb — józanon — a beszélőgépes nyelvoktatás eredményeire vonatkozólag kellene kísérleteznünk. Egyszerű eseménysorozatot eljátszathatunk a gyermekkel, mint ez *Lemle* is ajánlja, ez pótolja az álló v. mozgóképeket. A vizuális benyomások bekapcsolására felhasználhatjuk az oktatófilmet (pl. Hamburgról), hogy beszédtema anyagunkat bővítsük és az olvasmányt elevenebbé tegyük. — Német nyelvű esztétizálást, értékelést is kíván *Lemle* felsőbb osztályban. Erre nincs meg a nyelvi készség és felesleges tárgyalanságba fullad, mert maximálisan a szép, nem-szép és tetszik stb. kifejezések fordulhatnak elő. A szerző a német irodalomhoz vezető utat magyar szerzők műveinek német fordításban való olvasztásában látja. Ha a fordítás congeniális, akkor nem eléggé német. Ha teljesen német, akkor rendszerint túl nehéz. Iskolai tár-

salgási óráim tapasztalata szerint a haladó nyelvoktatás anyagának eredeti német étellel telített, lehetőleg humoros rövid olvasmányokból kell állnia. Ilyen olvasmányok érdekességüknél fogva magukkal ragadják a fiatalságot, rövidségük révén könnyen elvégezhetőek és az állandó haladás érzetét keltik a tanulóknál. — A könyv írójának feltétlen meg kellett volna emlékeznie a második modern nyelv tanításáról, annak kötelező v. fakultatív voltáról és a modern nyelvű tanítás óraszámáról. U. i. művében a tényleges állapotokból indul ki, de az 1934. XI. tc.-kel kapcsolatos átalakításokra gondol. Nagyobb óraszámúval, kisebb csoportokkal, szisztematikusan felépített nyelvkönyvvel elég eredményt érünk el. — Hangsúlyozni kell a németnyelvű irodalomtanítás lehetetlenségét. *Lemle* még mindig irodalomtanításra is gondol Goethe Hermann und Dorothea-ját alkalmasnak találja az olvasásra, mert avval kapcsolatban egy-egy séma felvethető volna az előbbi osztályokból (13. o.): magyar-német irodalmi kapcsolatok megbeszéléséről elmélkedik (34. o.); és végül azt ajánlja beszélgetés formájában való kérdezésre az érettségien, mit könyve elején a zavaros állapot egyik mozzanatának tüntetett föl — Goethes Leben, Goethe Wirksamkeit, Sprechen Sie etwas vom „Toldi“ (!), vom „Buda halála“ (!!), Welches ist Ihr Lieblingsdichter (ungarischer, deutscher) (!!!), — ily kérdéseket adjon az érettségiztető tanár. (25. o.) Ilyenkor beszajkózott, ill. beszajkóztatott szöveget fognak gyönyörködve hallgatni a vizsgáztatók, ami egyáltalán nem a német beszélőkészségnek a bizonyítéka.

Ezen kisebb kifogások után erőteljesebben kell kiemelni a könyvecske fontosságát és értékes vonásait. *Lemle* józanon látja a német tanítás célját, minimális teljesítményt kíván, tapasztalatai alapján ajánl tanítási módokat. Ha művének szempontjait az egységes német tankönyvek szerzői figyelembe vették volna, új könyvük az iskolai tanításra alkalmasabb lett volna.

Erdődi József.

Dr. Radnai Béla munkássága. Dr. Traeger Ernő közreműködésével szerkesztette dr. Galamb Ödön. Az Egységes Magyar Gyorsírás Könyvtára 135. száma. Kiadta a gyorsírási ügyek m. kir. kormánybiztossága. Bp. 1937. 137 oldal.

A világháború óta eltelt két évtized a magyar nemzeti gyorsírás történetében a nagy küzdelmek és a nagy eredmények kora volt. Ezek az eredmények aratása volt annak a munkásságnak, melyet a magyar gyorsírási élet két vezéregyéniség lelkes irányítása mellett végzett: Radnai Bélának, a zseniális rendszeralkotónak és Traeger Ernőnek, a gyorsírásügyek hivatott vezetőjének és patrónusának irányításá mellett. Az egységes magyar gyorsírás akkor született meg, mikor Radnai Béla 1912-ben kiadta Egyszerű Gyorsírását. Az azóta eltelt 25 év harcai és sikerei az ő életmunkája eseményeivel fonódnak össze. Éppen ezért az a vaskos füzet, melyet a gyorsírásügyek kormánybiztossága kiadott, nem egy embernek, hanem az egységes magyar gyorsírás hősi negyedszázadának biográfiája.

Galamb Ödön szakavatott szerkesztésében megjelent jubileumi füzet értékes cikkei általános nevelésügyi szempontból is széleskörű érdeklődésre tarthatnak igényt. *Traeger* Ernő vezetőcikke a mélyenszántó kultúrpolitikus tollára vall. Radnairól, a rendszeralkotóról, a pedagógusról, szervezőről és az emberről rajzolt portréja jellegzetesen domborodik ki a finoman elemzett gyorsírástörténeti háttérből. Az egységes magyar gyorsírás rendszeréről a szakértő biztos meglátásával és kiforrott meggyőződésével ad tömör megjegyzést: ez a rendszer „minden hivatalos beavatkozás nélkül is megtette volna az utat az egyetlen rendszer használatáig“, mert „jó gyorsírás, hiszen akik megtanulták, még pedig minden más rendszernél könnyebben meg-

tanulták, tudták az előszót nyomon követni“, és olyan sikereket mutattak fel, melyekről azelőtt magyarországi rendszer még csak nem is álmodhatott.

Radnai rendszeralkotói munkájáról *Csehély* Aladár, az íráselmélet területén végzett kutatásairól pedig *Bálint* Antal értekezik. *Csehély* Gabelsberger, Pitman, Markovits és a Magyarországon régebben használt rendszerek (Fenyvessy-Stolze, Nagy Sándor) rövid jellemzése és *Fabró* Henrik úttörő munkásságának éles megvilágítása után lépésről-lépésre, gondolatról-gondolatra követi Radnai zsenijét az egy-séges magyar gyorsírás megalkotására vezető mesteri teremő munkájában. Ebben a rendszeralkotó tevékenységben két fázist vesz észre: egy lebontó, analizáló törekvést, az egyszerűbb rendszer alapozási előkészítést és egy építő, szintetizáló munkásságot, a rövidítési rendszer felépítését. *Bálint* Radnai rendszeralkotásának a maga nemében szinte egyedülálló tudományos és elméleti jelentőségét foglalja össze azok szerint a célok szerint, melyeket a gyorsírás maga elé tűz és követ. Ami Radnai íráselméleti kutatásait illeti, nemzetközi érdemeit igen helyesen elsősorban ténymegállapításainak biztosságában, aztán a gyorsírás lélektani feltételeihez alkalmazkodó szabályalkotási módszerében, végre a kutató munkához szükséges fogalomrendszer és munkatechnika kiegészítésében, illetve fejlesztésében látja. Elénk tárja Radnai tevékenységét a gyorsírás gyakorlati érvényesítése terén és megszívlelésre méltó érveléssel száll sikra egy egyszerű, általános irodai gyorsírásért, hogy az „minden irodai munkát végző embernek közkinccse lehessen.“

Galamb Ödön Radnai tanítási módszerével foglalkozik abból a jól meglátott alapelvből kiindulva, hogy a tanítás módszerének kialakulására a tananyag belső sajátosságai és bizonyos külső hatások vannak döntő befolyással. Radnai tanítási módszere is gyorsírási rendszerének ahhoz az alapjellemvonásához alkalmazkodik, hogy a rövidítések nem ötletszerű alkotások, nem önálló szójelek, hanem a rövidítésalkotás törvényszerűségeihez simuló, és mégis bizonyos szabadsággal megalkotott szóképek. Radnai ezért nem egyes rövidítéseket tanít, hanem a rövidítési szabályok élményszerű felismeréséhez és önálló alkalmazásához szoktat. A rövidítésalkotás szabadságát az iskolai tömegtanítás természetesen bizonyos mértékben megnyirbálja s így a módszernek is, ha a tanítás eredményességének követelményét tartja szem előtt, megfelelően módosulnia kell. De azért a tanuló élményszerű részvételét, öntevékenységet, a munkatanításnak ezt az elengedhetetlen követelményét Radnai sohasem adta fel, ezt már első tankönyvében is hangoztatta és legújabb gyorsírásidaktikai könyvében, módszertanában (1931) is ragaszkodik hozzá. *Galamb* Ödön végigkíséri Radnai módszerének fejlődését tankönyveiben, biztos érzékkel boncolgatja és méltatja különösen a jelölések és rövidítések tanításában alkalmazott eljárásait.

A tartalmas jubileumi füzetet a magyar gyorsírástörténet legjelesebb kutatóinak, *Téglás* Géának és *Zelovich* Dezsőnek kitűnő biográfiai megemlékezései, valamint *Majercsik* Sándornak és *Nosz* Gyulának Radnai gyakorlati gyorsírói tevékenységét méltató kiváló cikkei teszik teljessé.

p. z.

A cserkész és a családi nevelés. Írta vitéz Faragó Ede. Szülők könyvtára 18. szám. A Studium kiadása. 58. oldal.

„E könyvecskének kettős célja van; az egyik: bemutatni a cserkészet a szülőknek, a másik pedig: eszközöket adni a cserkészetből a családi neveléshez, hogy szülők és cserkészvezetők eredményesebb együttműködést fejthessenek ki a gyermeknevelés terén“.

A cserkészpedagógia lényege — amit úgy a szülők, mint a nevelők megszív-

lehetnek — az, hogy megérti és tiszteletben tartja a fiú vágyait, a szabadságra, önállóságra, küzdelmekre irányuló igényeit. Meglátja, hogy ezekben a hatalmas mozgató erőkben a Teremtő akarata nyilatkozik meg. Ezért útjukba állni bűn, de helyes mederbe terelni őket kötelesség. A cserkészlet tehát nem más, mint a fiúk meg-nemesített természetes élete. Ideáljai tudatosítják a fiúkban nemes hajlamaikat és sikeresen vezetik rá az önevelés útjára. A cserkészlelkületet kifejező törvények ugyanis nem azt mondják, hogy milyennek *kell* a cserkésznek lennie, hanem, hogy *milyen* az igazi cserkész. Ezzel a szerencsés megfogalmazással nem csak azt fejezik ki, hogy ezeket a törvényeket senkire sem lehet kényszeríteni, hanem azt is, hogy hiába jár valaki cserkészruhában, míg nem egyeneslelkű, nem kötelességtudó, nem szolgálatkész, nem lovagias, nem derűs, nem minden értéket megbecsülő, nem engedelmes és nem tiszta testben és lélekben — addig nem cserkész. Tehát már a törvények megfogalmazásában megérezhetjük a cserkészlet finom pedagógiai érzékét, amely lehetővé teszi, hogy a fiúk önként és a legnagyobb buzgalommal alakítsák ki magukban a cserkészideált. A cserkészlet módot és alkalmat ad a fiúnak arra, hogy a bátorság, erő, ügyesség ideálját önmagában megvalósíthassa. Nagyszerű kirándulások, kalandok, hadijátékok, indián ügyességek és majdnem minden ipari és egyéb munka szerepel kiképzésének gazdag rendjében ideális lehetőségeket nyújtva. A cserkészlet valóra váltja a fiú álmait: elviszi táborozni erdők, hegyek közé, folyók mellé. A fiú itt önmaga úti fel sátrát, áll őrt, gyűjti a fát, főzi ebédjét — és számtalan lehetősége nyílik az önálló és nagyszerű tettek végrehajtására, a munka megtanulására és megbecsülésére és testi-lelki képességeinek kifejlesztésére. Ez a szabad, eleven, kalandokban gazdag cserkészélet vonz minden épkézláb fiút a cserkészletbe s ezért vállalja önként és jó lélekkel a törvények teljesítését.

A második részben arról ír a szerző, hogy mit lehet átvinni a cserkész-pedagógiától a családi nevelésbe és hogyan támogassák egymást a cserkészlet és a család. „A nevelőknek közös frontot kell alkotniuk, mert ha a fiú mást hall vagy lát otthon és mást a csapatban, akkor elveszti mértékét a helyes és helytelen megítélésére, esetleg lelki egyensúlyát is.” Találjuk meg a családban is a helyes hangot a fiúkkal szemben. „A fiúk nem szeretik az erkölcsi prédikációkat”, a hibákkal foglalkozva is közvetlen beszélgető formát használjunk. Otthon is lehet néha módot találni arra, hogy megteremtjük a táborítüzek bensőséges hangulatát. Lássuk be, hogy a gyermek csak akkor fog megnyilatkozni, ha bizalmát felkeltjük, törekvéseit megértjük és tapintatosan bánunk vele. A gyermekét igazán szerető szülő azonban nem sajnálja a fáradságot, hiszen csak így ismerheti meg igazán gyermekét s csak ezen a módon tud rá eredményesen hatni. Így értetheti meg, hogy hibái ellenségei, melyek ellen küzdenie kell, hogy a fegyelemre még a játékban is szükség van stb. Mert csak annak van értéke, amit maga a gyermek is belát és nem annak, amit a szülő ráerőszakol. Csak a gyermekét helyesen ismerő szülő tud helyesen és következetesen nevelni, fegyelmezni. „Elvünk legyen, hogy ne engedjünk el vezeklés nélkül semmi hibát”. Erélyesek, de mindig szeretetteljesek legyünk. „A szülői ház nem nyújthatja mindazt, amit nyújt a cserkészlet s azért nevelő munkája nem ritkán elméletivé válik, ami a gyermeket fárasztja, sőt gyakran elidegeníti a jóra törekvésektől is”. „Ezen a tényen csak az segít, ha a szülő a sokszor bemutatott bensőséges utakat választja, sok szeretettel és nagy türelemmel”. „Ne feledjük azonban, hogy a szeretet pajtáskodássá válik és romboló hatású lesz kellő szigor nélkül, viszont a szeretet nélküli szigor önmagában nem nevelés, hanem csupán idomítás”.

Ez a pár oldalas könyvecske nem elméleti fejtegetés, hanem inkább gyakor-

lati útmutató a szülő részére, hogy a cserkészlet nagyszerűen bevált nevelési módszerbe bepillantasson s abból minél többet merítessen. A fiút szerető és megértő, emberi hivatását felelősséggel viselő cserkészférfi írását a szülők és nevelők szeretetében ajánljuk.

Pajor Elemér.

Strasser János: A tanúvallomás kísérleti vizsgálata a gyermekkorban. (Közlemények Szegedi Ferencz József-Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intéze téből 10. sz. Szeged, 1937.)

A szegedi Ferencz József-Tudományegyetem pedagógiai-lélektani intézetében évek óta komoly munka folyik, hogy a nálunk még annyira gyermekcipőben járó gyermeklélektani kutatást a magyar gyermek lelki struktúrájának figyelembevételével a külföldi magas színvonalra emelje. Egymásután megjelent kiadványai mint a fentebb megjelölt cél elérését szolgálják, s így nemkevésbé hiánypótló az a doktori értekezés sem, amelyet Strasser János bocsátott közre. Feladatát nagy körültekintéssel, utánjárással, módszerbeli felkészültséggel oldja meg s így eredményeinek végső következtetéseit úgy a pedagógiai lélektan, mint a kriminálpszichológia a maga javára fordíthatja.

A tanulmány első része tisztázza az alapfogalmakat, megadja a módszert, amelyet alkalmazni fog. Kiemeli azonban, hogy nem elég a módszernek az alkalmazása, hanem az eredmény eléréséhez szükséges az intuición is, ami a megfigyelés individuális jellegét adja. Tüzetesen vizsgálja a megfigyelést s rámutat a fejlesztetheőségre s a jó megfigyelő képesség jellemző jegyeire.

Vajjon a tanuskodás (Aussage) mint képesség formálható és nevelhető-e? A tanuskodás tulajdonképpen az emlékezés egyik szelvénye, tehát az emlékezés képességének fejlődését és kialakulását kell vizsgálat alá vennünk, ha a fenti kérdésre feleletet kívánunk kapni. A gyermeki lélek globálisan összetett, amelyben az alanyi és tárgyi vonatkozások még a gyermeki emlékezés kezdeti szakában differenciálatlanul összekeverednek. Csak a fejlődés későbbi fokán indul meg a szétválás az objektivitás javára.

A tanúvallomás képességét 3 feltétel határozza meg: 1) a felfogás 2) a fixálás 3) a szelekció. A tanuskodás mibenlétének és a szükséges alapfogalmaknak ismertetése után a kísérleti lélektan módszerével kezd feladata megoldásához. A 10—11 éves gyermekeken végzett kísérletek megmutatták, hogy ez a kor a szemlélt adatokat globálisan összegezi, vagyis szemléletének tárgyait egyszerűen csak egymás mellé sorakoztatja („állatok, bokrok, fák, hegyek, ég, föld, növény”). Természetesen az egyes kísérletekben a globalitáson kívül előfordulnak differenciálódások is, amelyek főként a térviszonyismeretek, minőségi differenciálódás, számnévhasználat, konkrét analógiás, akciószerű differenciáltság, kisebbrendű és magától értetődő akció, teljes akció és végül az analógia eseteit foglalják magukban. A differenciálódás eseteit sorban vizsgálva, köztük értékrendet állapít meg, amelyeknek tagjait pontokkal értékeli. A különbség-tevés természetesen csak szükségszerű s korántsem abszolút értékelés.

A differenciált értékeknek a vizsgálata bizonyítja, hogy a „trenírozás”, a gyakorlás csak az egyszerűbb tagoltságokat (térviszony-ismeret, számnévhasználat) fejleszti, míg a komplikáltabbaknál haladás alig mutatkozik.

Végül a kísérletek eredményeit számszerű adatokkal táblázatokba sűrítve kapjuk, élénk fényt vetve a differenciálódások és fejlődési törvények jellemző jegyeire. A gyakorlat fejlesztheti a differenciáltságot s a „kontrol-csoport” messze

mögötte marad eredményeiben a „tréning-csoport“-nak. Szembeállítva a két kísérleti csoportot, láthatjuk, hogy a tréningcsoport mindössze 10 %-ban mutat fel differenciálatlan adatot, addig a kontrol-csoportnál éppen az ellenkező eredmény található. Itt ugyanis az adatok 80 %-a differenciálatlan. Tehát a tréning-csoport 80 %-a a globális adatoktól teljesen mentesítette magát, vagy az adatoknak legfeljebb csak 10 %-a differenciálatlan.

Az érdekes tanulmányt teljessé teszi a differenciálódást mutató táblázat, amely abc-sorrendben tünteti fel a vizsgálatok folyamán szerepelt összes differenciált fogalmat.

Strasser János könyvének értékes részlet-eredményei a gyermeklélektani kutatásnak nálunk még elhanyagolt ágára vetettek némi fényt.

T. B. Z.

Evva Leona: A számolás és mérés tanítása az elemi népiskola I. osztályában. Vezérkönyv tanítók számára. — 128. oldal. Szerző kiadása, Miskolc, 1937. — Ára 4 pengő.

Az 1925-ben megjelenő állami-, és 1926-ban kiadott katolikus népiskolai Tanterv és Utasítás (újabb kiadásai 1932, illetve 1937.) olyan lendületet adtak a népiskola munkájának, amelyre talán csak br. Eötvös idején lehetett példa. A tanfolyamok, szemináriumok előadások, cikkek, vezérkönyvek ostromolták az iskola falait módszerjavító törekvésekkel. (Egységes Vezérkönyvek, Szent István Vezérkönyvek, Szántás-vetés, stb.) Az eredmény nem maradt el. Tanítóágunk soha nem látott lelkesedéssel kereste és keresi a jobb, az eredményesebb nevelőtanító munka módját. Tudatában van annak, hogy az iskolai munkának a középpontja nem a tantárgy, mégkevésbé a tanító, hanem maga a gyermek. Eddig rendben is volna minden, hanem abból már hiba lesz, ha minden jobban mesélő tanító, aki jobban tud alkalmazkodni a kisgyermek természetéhez, azonnal hivatást érez társainak irányítására, befolyásolására. Saját kedves és sikeresnek talált tanítói eljárását lelkesedéssel (de tagadhatatlan elfoglaltsággal) mindjárt *vezérkönyv* alakjában kívánja közölni társaival.

Szerzőnk is ezt cselekedte. Az I. oszt. számolás-mérési anyagát kívánja vezérkönyv alakjában bemutatni, úgy, ahogy ő tanította, ahogy jónak, eredményesnek találta. A számok szövevényes birodalmába a mesén, a játékon át beléptetni és ott eligazodásra képesíteni a kis emberkéket, valóban szép munka. De nehéz! Nem szabad hozzányúlunk, ha a népiskola egész számolás-mérés anyagát át nem dolgoztuk. Szerzőnk 13 évi tapasztalatára hivatkozik, én azonban 35 évi tapasztalat alapján állítom, hogy eljárásával az I. osztályban esetleg lehet tetszetős eredményeket elérni, de a számolás tudományának, a matematikának az alapjait lerakni nem lehet, sőt az életben szükséges számolási készség elemeit is nehéz lesz megszereztetni a gyermekkel!

A könyvecske ismertetése kapcsán is el kell mondanunk a következőket:

A *notesz*, az osztályozás, mint a tanulók réme, lassankint minden iskolából a lomtárba kerül. Szerzőnk ezzel szemben mint legfőbb oktatói, nevelői, ellenőrző sőt önellenőrző eszközt tünteti fel. Ez a gondolat mostanában megjelent „Vezérkönyv“-ben súlyos hiba. — Havonta, névsorszerint, jegyre *feleltet*. Az utolsó hét egyik órájának ez az anyaga. A rosszul felelő gyermeket aztán elűteti. (Számárpád?) A „referálás“ régen tiltott dolog a tanítóképzőben és középiskolában egyaránt. Szerzőnk most a népiskolában akarja meghonosítani, mint kiváló nevelői eszközt. A tanulók füzetait hétről-hétre nézi át (71. oldal.), hogy piros ceruzával végig osztályozza azo-

kat. — Pedagógiai szemináriumokon, szünidei tanfolyamokon hányszor volt szó ennek az eljárásnak a káros voltáról! Hiába, szerzőnk még példagyűjteményt is ad minden egye ilyen inkvizícióhoz. Kénytelen vagyok rámutatni arra is, hogy eme elég tekintélyes helyet elfoglaló gyűjtemények az élettel, a valósággal, valószerűséggel semmit nem törődnek, sokszor a komikummal tartanak rokonságot. (Csak néhányat akarok kikapni a sok közül: két család osztozik 9 képen. A mosdótálban van 5 liter víz, kiöntünk 2 litert! Egy kis leány jól lakik 2 pogácsával. Hat kendermagon „osztozik“ 2 cinke. — Egy falra elfér 2 kép, hány fér el 9 falon? (!) Tizenegy paprikán osztozik 2 család! Egy kis lány az öntözőknek 5 tavalyról maradt pirostojást adott. *Egy kis csirke ebédre kap 4 bogarat, egy kis fecske reggelire 4 hernyót.* Stb., stb!). Annak a követelménynek, hogy az egy óra keretében feldolgozott problémák a gyermek életéből és lehetőleg ugyanazon tárgykörből vétesse, nyoma sem látszik.

Mit szóljunk ahhoz, mikor a „komoly megbeszélések“ alkalmával a *gyermek*ek még mindig hátra tett kezekkel ülnek a padban?!

Nevelői vonatkozást sokszor jelez szerzőnk, még a szöveg között is, zárójelben. Ezeket azonban nem fogadhatjuk el. Egy rossz gyermek esetének elmondása (esetleg számlási példa alakjában) és annak a kérdésnek hozzáfűzése: helyesen tett ez a gyermek? — még nem nevelői mozzanat! Nevelői hibának tartom azt is, hogy a sok és kevés fogalmát sok és kevés pénzzel akarja szemléltetni és szinte kiérezteteti a sok pénznek azt a hatalmát, hogy gazdájának mennyi előnyt biztosít; de a köz érdekében felhasznált pénz értékéről nincs szó! Általában a pénz és a szaloncukor igen sokat szerepelnek ezeken a „játékos“ számadási órákon.

A tanítás szempontjából *lényeges logikai hibát követ el szerzőnk akkor, mikor az új számkör bevezetésének első óráját azzal jelzi: „a 6 fogalma“*. — A „fogalom“ kifejezést a köznyelv minden felelősség nélkül használja, de az iskolának, a tanítónak mégis pontosan kell tudnia, hogy mi az a „fogalom“. — Mikor észrevettük, hogy öt liba, meg egy liba az hat liba; öt pálca, meg egy pálca az hat pálca; öt fillér, meg egy fillér az hat fillér, stb., akkor még koránt sincs fogalmunk a hat-ról! A hat fogalmához még sok minden tartozik! Csak hosszú lelki folyamaton keresztül alakulhat az ki! Először tárgyakon kell szemléleteket gyűjteni, de *a hatot minden összetételében és szétbontásában meg kell látnunk*, azután az elvonás céljából megnevezett számokon kell ugyanilyen tapasztalatokat gyűjtenünk, míg végre *kialakulhat* a gyermek lelkében a 6-nak, mint mennyiségnek, mint számnak a fogalma.

A tanítónak, mint intelligens embernek a beszédében mindenkor hiba a pongyolaság, de különösen a számolástanításnál kell vigyáznunk a szabatos, pontos kifejezésekre. A tanító, főleg pedig a számtant tanító, semmi ilyen pongyolaságot nem engedhet meg magának. Pedig csakúgy burjánzik az ilyesmi. A számlási-írkát, négyzetes vonalzású írkát „kockás“-nak mondja szerzőnk is, pedig tudja, hogy más a kocka és más a négyzet. Milyen nehéz lesz majd a kocka ismertetésénél a négyzet és a kocka „fogalmát“ különválasztani! *Számolás és számlálás* között sem tesz különbséget, pedig mindkét szó más fogalomnak a jelölésére szolgál. Erről rögtön ide csúszik a tollam hegyére, hogy „számjegy“ a helyes kifejezés, szerzőnk szerint azonban az 5, 4, 1, 8 stb. „számjelek“. — Amint a kocka és a négyzet a mértani tanulmányok során, úgy a „számjel“ majd a nyelvmagvarázatok közben okoz nehézséget a tanulóknak és tanítóknak egyaránt. Még a népiskola tárgyait sem nevezi szerzőnk a maguk nevéen. A számolás és mérés tanításához írt vezérkönyvet, de a 3. és 5. oldalakon már számtani és mértani alapfogalmakat emleget. Ilyennevű tantárgy nincs a népiskolában, aminthogy nincs „beszédgyakorlat“, meg „írvaolvasás“ sincs. Ez

utóbbi, a régiek tréfás „sirvaolvasása“ ma már kiveszett. Mai neve: olvasás és írás. (Tessék megnézni a tantervekben. !)

Népiskolai tanítói szempontból, valamely vezérkönyvnek az értékét, sőt létjogosultságát is az adja meg, hogy az anyag kiválogatásánál és elrendezésében (a tanmenet elkészítésében) és az egyes tanítási órák felépítésében (óravázlatok) mennyi hasznát veszi annak? Ha ebből a szempontból vizsgálom e könyvet, akkor sem nyugtat meg. Egy héten át minden nap új, meg új számfogalmat nyújtani minden tanító előtt túlmerész kísérlet. Megdöbben a gondolkodó tanítót az is, hogy rendszert nem igen talál benne. Szeptember III. hét 4. napjának anyaga: „a sok, kevés, semmi fogalmak“. A IV. hét 4. napján ugyanez az anyag. Miért? „Tárgyszámolás 10-ig“ többször is van, de a Grubg-féle tárgyszámolásnak nyoma sincs. A tíz számfogalma, a 10 számjegye, nincs is benne a tanmenetben, holott az osztály anyagában ez a leglényegesebb mozzanat, valóságos fordulópont. — Az óravázlatok készítéséhez sincs anyag (legfeljebb mese), hiszen a legtöbb órának egyetlen számolási tétel ($2+1=3$, $5-2=3$...) „tudatossátétele“ az anyaga. — Ami a könyvecskében közölt részletes tervezeteket illeti, azt el kell ismernünk, hogy uralkodik bennök a játék és a mese. Annyira, hogy végül is *kevés a számolás*, még kevesebb a *valódi élet*.

Sajnálom, de meg kell jegyeznem azt is, hogy több helyen felismertem rajta a Szent István-Társulat számolási vezérkönyvének a hatását. A számolási pálcikákból kirakható síkformák és arab rajza, a dominójáték, mint a számképek rögzítésére szolgáló eszköz, a gyermekek-hozta, saját megfigyelésünkből eredő számolási probléma, az árjegyzék, mint a számolási adatok gyűjteménye, mind-mind ismerőseim abból a könyvből.

Végeredményben ezt a könyvecskét nem tartom népiskolai irodalmunk nyereségének.

Vadász Zoltán.

Orbán Dezső: Az én földem, Tamás Elemér rajzaival. Budapest Egyetemi Nyomda.

Ifjúsági regényt írni nemcsak nehéz, de felelősségteljes feladat is. Nehéz, mert a mellett, hogy teljes értékű művészi alkotást kíván, az írónak jól kell ismernie az ifjúság komplikált lelki szövetét is, lelki tendenciáit, lelki érdeklődésének, vágyainak és hajlamainak belső rugóit, énjének legtítkosabb, csak az érzékeny művészi lélek által kitapogatható mozgó erőit. A felelősségteljesség pedig azt jelenti, hogy az író az ifjúságnak szánt irodalom köpönyege alatt könnyen olyan eszméket, gondolatokat lophat be olvasói lelkébe, amelyek megfertőzhetik s elfordíthatják tekintetét a magasabb, eszményibb ideáloktól.

Úgy nemzetünk, mint a világirodalom szegény igazi ifjúsági munkákban. Általában két véglet van: a világirodalmi remek és a minden formai és tartalmi szépséget nélkülöző művek. Az előbbi agyonnyomja a lelket, mély tartalmával és súlyos gondolataival túlságosan nehéz feladat elé állítja ifjú olvasóit, míg az utóbbi könnyed tartalmával, vagy inkább tartalmatlanságával kerékkötőjévé válik a léleknek s megakadályozza az előkészületet, a fokozatos bevezetést, a későbbi komoly irodalmi alkotásokhoz. A helyes itt is a középut, vagyis a munkára, tetterre, erkölcsi bátorságra, a szép szeretetre, nemes tettek feletti lelkesedésre, mely emberi humanitásra s nem kevésbé esztétikai gyönyörködni tudásra kell nevelnie. Csakis teljes értékű művészi alkotásról beszélhetünk, mert irodalom csak egyféle van: a művész esztétikai értékű szubjektív megnyilatkozása, a művész, a műalkotó semmiféle célnak a szol-

gálatába nem állítja művészetét, mert különben megrendelésre dolgozó iparossá válik. Éppen ezért, akinek lelki alkata az ifjúságával rokon vonásokat mutat s a mellett még nagy művész is, számíthat sikerre. Ehhez azonban a fent jelzett lelki beállítottságra van szükség, amelyben az író természetszerűleg lemond arról, hogy maradéktalanul kifejezhesse magát. S itt fordul elő a leggyakoribb hiba, amikor is az író nem a természetes hangját választja közvetítőnek, hanem egy édeskés, modoros stílus álarca mögé rejtőzik. Az ifjú pedig kitűnő kritikus s egy-kettőre félreteszi a nem az ő lelkéhez hangolt olvasmányt s a „sárga” vagy „kék”-regények romantikájához menekül.

Magunkévá tehetjük Balog Mária írónő nézeteit, aki az ifjúsági irodalom fő szempontjaként a következőket tartja követendőnek: 1) a mű megfeleljen az ifjú szellemi fejlettségének, 2) eszményekben és művészi eszközökben való gazdagság, 3) tendencia-mentesség, 4) optimizmus, aktivitás és életigenlés, 5) ismeretnyújtás esetén az oktató célzatnak tisztán és világosan az olvasó elé állítása.

S most a fentebb elmondottakat figyelembe véve, vegyük kezünkbe azt az ifjúsági sajtó-terméket, amely nem rég került a könyvpiacra, hogy az ifjúság mohó irodalmi igényének kiszolgálója legyen. Az egyébként esztétikai ízléssel kiállított könyv már az első lapok elolvasása után sejteti, hogy az átlagos színvonalon aligha fog felülemelkedni. Sen a nyelve, sem a tárgya nem olyan, hogy érdeklődésre számot tarthatna. Nyelve szintelen, erőtlen, érdektelen, stílusa pedig egészen sekélyes és szinte az unalmasságig egyhangú. Maga a regény-téma is meglehetősen ismert Rhédey Balázs bankigazgató bukása és két gyermekének, Margitnak és Pistának új életkezdeése. Egyik napról a másikra alakítják ki jövő élettervük körvonalait s megtagadva múltjukat, származásukat, a legnehezebb testi munka szolgálatába állítják fiatal életüket.

Meglepő optimizmussal rajzolja elénk az író a megváltozott életviszonyok közé került gyermekek önfenntartásra törekvő magatartását. Mintha a János vitéz mesevilága kelne új életre a valószerűtlenül beállított történet kereteiben. Csak akkor érezzük magunkat ismét a reális élet talaján, amikor a 3-ik főhős, Béla bácsi sárga kabátos alakját jeleníti meg. Bizonyos könnyed vagy talán könnyelmű kezelése a tárgynak, ahogyan a két gyermek viselkedését közvetlenül a családi tűzhely összeomlását követő napon elénk állítja. Néhány órával a tragédia kipattanása után már mintha semmi sem történt volna. Margit és Béla a léleknek minden nagyobb meg rázkódtatása nélkül vonulnak el a falura, hogy gyermekes fantáziával életüket új vágyakokra állítsák.

Összegezve szempontjainkat megállapíthatjuk: Az én földem, mint ifjúsági regény nem jelent komoly értéket s csak egy azon sok hasonló termék között, amelyek napjainkban elborítják és ha nem védekezünk, maguk alá temetik ifjúságunk ébredő, fejlesztésre váró irodalmi hajlamait.

T. B. Z.

Milleker Félix: Der Anfang der deutschen Schule im Banat. 1716—1740. Versec, 1934. p. 16. (Banater Bücherei XLIX.)

Milleker, a verseci városi múzeum igazgatója, Bánság, különösen Délbánság történelmének szorgalmas kutatója, kis füzetében elénk tárja azokat az adatokat, amelyeket — főleg magyar — forrásaiban szétszórta Bánságunk német iskolatügyéről talált az 1716—1740. terjedő időre vonatkozóan.

Az 1717-ben megindult délbánáti német bevándorlással egyidejűleg vette kez-

detét ezen a területen a német tanítás is, még pedig vagy a parochus lelkész, vagy a telepésekkel jött német tanítók révén. 1717—1730 közötti időben mintegy 30 helyen folyt ily módon a német nyelvű és szellemű tanítás, olvasásra, írásra, kathekizmusra, egyházi éneklésre és kevés számolásra. A telepések régi hazájuknak az iskolaszellemét hozták magukkal. „Unsere Vorfahren verpflanzten die reichsdeutsche Schule, wie sie damals beschaffen war, in den Banater Boden. Sie brachten alles von draussen mit sich. Weder von den Eingeborenen, noch von den Bewohnern der Gegend nördlich von der Marosch gab es etwas zum Ablernen“. 1732-ig maguk a telepések gondoskodtak iskoláik fenntartásáról, a tanítók alkalmazásáról és fizetéséről. Ennek a kornak a tanítója — ludimagister — tekintélyben rögtön a bíró után következett; gyakran ellátta a jegyzői és kántori teendőket is. A német gróf Falkenstein Alfrédnek csanádi püspökké történt kinevezésével (1730 nyarán) vette csak kezdetét a közoktatás hivatalos felkarolása, először a római katolikus egyház, majd a közigazgatás részéről is. — Szerző a 8—12. oldalon 21 községben működött 22 iskola és 18 tanító ránkmaradt adatait és emlékeit ismerteti a községek betűrendjében, a források megjelölésével.

Az elemi oktatás ismertetése után foglalkozik ennek a kornak a középfokú oktatásával is. 1733-ban Temesvárott a minoriták állítottak fel theologiai szemináriumot, melyet azonban az 1737-iki török betörés következtében előállott pusztulás és zavarok miatt 1738-ban bezártak és többé meg sem nyitottak. Eredményesebben működött az a gimnázium (schola latina), amelyet ugyancsak Temesvárott a jezsuiták nyitottak meg már 1725-ben. Ennek a rövidesen három osztályúra nőtt középfokú iskolának a pedagógiai eredményét károsan befolyásolta a tanárok gyakori változása. 1725-től 1738-ig az iskolának 13 tanára volt. (Mind a három osztályt ugyanaz a tanár oktatta.) Az egyház és a szülők kívánságára 1736-ban megkezdődött a gimnázium hat osztályúvá fejlesztése. A török betörés miatt 1738-ban ezt az iskolát is bezárták, de 1741-ben újból megnyitották. Előadási nyelve latin és részben német volt. 1737-től bécsi rendeletre a geometriát és az etikát is németül adták elő. Az oktatásnak a későbbi években történt fejlődésével a szerző ebben a munkájában már nem foglalkozik.

(A—y.)

LAPSZEMLE

Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny XLI. évf. 1936/37 6—10. sz.

6 szám. Első helyen *Havas István*nak a Pedagógiai Társaságban tartott székfoglalója kivonatát olvassuk: „A polgári iskolai mozgalom társadalmi jelentőségéről. Ez a következőkben áll: 1) a demokratikus életfelfogás meggyökereztetése a nemzet életében, 2) a nagy tömegű, de elhanyagolt parasztság fölemelése, 3) a dolgozó rétegek szellemi ellátása, 4) a kultúrájukat eddig nélkülöző munkásság sorsának átalakítása, 5) ennek az óriási tömegnek a nemzet testébe való beszerzése. Dr. *Juhász Jenő* „A magyar nyelv életerejéről”-ről ír. „Oktatás, nevelés és filmoktatás” cím alatt *Martzy János* tanulmányának II. részét olvassuk: „Nevelés és filmoktatás”. Először általános neveléstani problémákat fejteget. Megállapítja, hogy a film nagy nevelői hatása abban van, hogy erősen élményszerű benyomást kelt, mely belső lelki hatásánál fogva aktivitásra, a jó megvalósítására is kényszerítheti a tanulót. Ezt az értékes nevelői munkát akkor várhatjuk majd az oktatófilmekről, ha tartal-

muk és anyaguk bővül. Most még legnagyobb részük csupán ismeretterjesztő. *Császár Elek* azt írja, hogy „A polgári iskolai történelemtanárok munkaközösségé”-re lenne szükség a pedagógiai és didaktikai problémák megvitatása és egységes tan-
könyvszerkesztése érdekében.

7. szám. *Dr. Juhász Jenő* „A finnugor rokonság” c. cikkében segítséget nyújt azoknak a tanároknak, akiknek minden évben meg kell emlékezniük a finnugor rokonságról. *Felföldi János* „A polgári iskolai német nyelvoktatás”-ról ír. Ennek hibáit sorolja fel, majd néhány gyakorlati útmutatást ad. *Szödy Szilárd* cikke „Néhány szó a polgári iskolai rajztanításról a Tanterv és Utasítás és az 1935.-i végrehajtási „Utasítás” rendelkezései alapján”.

8. szám. *Havas István* br. *Wlasics Gyuláról* emlékezik, *Fehér Tibor* pedig *Tolnai Lajosról* születésének 100. évfordulója alkalmából. *Dr. Nosztopi László* „Az ifjúság magyarrá nevelésének fontosságá”-ról ír. Iskolai nevelésünkből hiányzik a honismeret és a magyarságtudomány. Példákon mutatja be, hogyan lehet minden tárgynál megtalálni a honismereti vonatkozásokat. A magyarságtudomány körébe tartoznak a magyar nemzet nagy és időszerű kérdései: feladataink, mulasztásaink mindaz amik voltunk, vagyunk, amik lehettünk volna s amit sorsunkon változtathatunk. Nem tantárgyakat kell csupán tanítani, hanem a nemzeti lét nagy valóságait is. A valódi nemzeti nevelés a nevelés összes feladatait egybefoglalja és célja okos gyakorlati magyarrá, realista hazafivá nevelni.

9. szám. *Havas István* „A megújított magyar polgári iskola” címen rövid történeti áttekintést ad, majd felsorolja a polgári iskolai mozgalom társadalmi jelentőségét. *Szenes Adolf* „A hat osztályos polgári leányiskolá”-ra vonatkozó tantervjavaslatát közli. *Dr. Kokovai Lajos* statisztikai tanulmányának tárgya: „A polgári iskolai tanulók társadalmi eredete az 1900-as évek első három évtizedében”.

10. szám. *Szenes Adolf* „Neveljük gazdasági pályákra a magyar ifjúságot” c. cikkében a polgári iskola történeti fejlődésének és jelen állapotának vázolása után azt a problémát tárgyalja, hogy milyen kulturális szükséglet vár ma a polgári iskolára és milyen szervezettel tölthetné azt be. *Dr. Kézdi Béla* az előző cikk írójával egybehangzóan „A polgári iskola reformjá”-ról ír. Első lépés lenne e téren a gyökerecs tantervrevízió. A polgári iskola olyan műveltséget kell hogy adjon tanítványainak, amilyent abban a körben, amelyben élnek, az élet megkíván tőlük. A leányiskola maradhatna egyelőre négy osztályú, csak a gyakorlati célokat kell jobban ki-
domborítani a tantervváltoztatásnál. A koedukált iskolák megszűnnének, mert a fiúiskolának nyolc osztályúvá kellene kibővílnie. Ily módon a polgári iskola magasabb műveltséget adó, a gyakorlati élet számára nevelő iskola lenne. *Domokos Sándor* „A háztartási és nevelői ismeretek gyakorlati oktatásának megvalósítása” címen e tárgyakban rejlő gazdasági és nevelési tényezők minél erőteljesebb kihasználására ad gyakorlati útmutatást. *Ifj. Gaár Vilmos* „A munkás hazaszeretetre való nevelés”-ről ír. Sorra veszi a tantárgyakat és bemutatja, hogyan érvényesülhet az irredenta gondolat.
Petrovay Ilona.

Die Erziehung 1936/37. 12. évf. 5—8. sz.

A nevelés történetének köréből két cikk veszi tárgyát: *Eberhard Preussner* *Georg Nägeli als Musikerzieher und Volksbildner* (6. sz.) és *Hans Wittig* *Die pädagogischen Gedanken Paul de Lagardes* (8. sz.) A svájci *Nägeli* (1773—1836) alkalmazta Pestalozzi nevelésről való gondolatait a zenei nevelésre. *Gesangbildungslehre*-je az újkor első módszeres és rendszeres iskolai énektana. Alapvető a ritmus

értékelése, és jelentőségének felismerése a nevelésben. Ugyancsak jelentős a melódiáról szóló tana. Az iskolai zene és annak tanítása nála beletorkollik a népzene-mozgalomba. Új utakon jár az esztétika terén is, s meglátja a zene szociális jelentőségét. Gyakorlati működése is kifejezetten pedagógiai jellegű. P. de Lagarde pedagógiai gondolatai történelmi és metafizikai alapfogalmaival vannak kapcsolatban. Az előbbieket különösen a „Deutsche Schriften” négy tanulmányában: kettő Zum Unterrichtsgesetze címmel, a „graue Internationale” ellen írt támadása, s végre Über die Klage, dass der deutschen Jugend der Idealismus fehle. Küzd a Bismarck-féle államgondolat, annak liberális és reakciós szelleme ellen a német népszellem megújítása érdekében. A humanisztikus törekvésekkel szemben az ifjúságnak a történelmi jelenhez, a lét realitásaihoz, a mindennaphoz, annak nagy és kis óráihoz való szoros kapcsolódását követeli. Az „idealitás”-t az élet valóságában keresi, „azt az idealitást, amely nem a dolgok fölött lebeg, hanem a dolgokban van . . . Az ideálok területein nem a betűk; azoknak a történelem életében kell megjelenniök: ideálok mindenekelőtt férfiak, akikben valamilyen idea világít és harcol”. Az ideál éppen úgy történeti, mint maga az élet, nem más mint a múltból nőtt, igazi, a jövő, az örökkévalóság felé törekvő jelennek élete.

Erősen a jelen német művelődéspolitikai kérdéseibe világít bele Fritz Blättner *Der Humanismus deutschen Bildungswesen* c. terjedelmes cikke (5. és 6. sz.). A szerző szerint Németországban új pedagógiai valóság van kialakulóban a nemzeti szocialista ifjúsági szervezetekben. Ami ezekben életre tör, abból új realiztikus pedagógiának kell kiindulnia, ha azt akarjuk, hogy korunk eleven erői nevelői hatást fejtsenek ki. Ennek a kialakulásban lévő új iránynak érdekében tartja szükségesnek a még ma is uralkodó humanisztikus áramlatokkal való leszámolást. Ebből a célból vizsgálja meg és teszi beható és részletes kritikai megbeszélés tárgyává a humanizmus mai formáit: a formális és materiális művelés elméletét, a Schillerből kiinduló modern műalkotás által való nevelési mozgalmakat, a személyiség pedagógiájának különböző régebbi és újabb fogalmazásait, Dilthey-Spranger féle szellemtudományi irányt és végül a Richter-féle iskolareformban megvalósult u. n. „német humanizmus”-t. Kimutatja, hogy mind e törekvések a művelteknek arisztokráciáját teremtették meg: tudós műveltséget adtak s elválasztották a „műveltek” rétegét a „nép”-től. A humanisztikus nevelés különböző formáiban csak a nevelés egyik lényeges részfeladata jut kifejezésre. A valóságban lefolyó nevelési formákkal szemben, amelyek közül a szerző különösen a „képek által való nevelés” fontosságát emeli ki, megállapítja, hogy 1. a humanizmus csak az ember magasabb képességeit műveli, 2. művelő hatása a népre erősen korlátozott, 3. végeredményben csak tudóst és hivatalnokot nevel. Az 1924. évi Richter-féle humanisztikus iskolareform 1. az iskola feladatai közül csakis az egyiket, a „humaniztikusat” akarta megoldani, pedig a német iskola nemcsak a helyesen értelmezett emberrénevelés feladatát köteles elvégezni, hanem többek között a munkássá, hívővé nevelés mellett, a természettudományok közvetítését is vállalnia kell. 2. Ez a német humanizmus a feladatának azzal vélt eleget tenni, hogy bevezetett a szellemtudományokba, pedig a humanizmusnak csak ott van művelő ereje, ahol az feladatainkat eleven és szemléletes képekben mint az ősök tetteit állítja az ifjúság szemei elé, hogy az ezek szerint alakítsa világképét és életének céljait. A tudomány ebben lényeges *szolgálatokat* tehet. 3. A középiskola két feladata: a népéhez kötött ember kiművelése és a tudományok tanulmányozására való érettség. Ezek közül ez az iskola komolyan csak a másodikat vállalta, pedig közülük az első az elsőbbség. Ezeknek a tételeknek részletes kifejtésével kapcsolatban, rámutat

egyrészt a Kerschensteiner-féle munkaiskola helyes gondolatának eltorzulására, másrészt pedig részletes bírálatát adja a szellemtudományi „megértés”-nek mint nevelő eljárásnak. Ahhoz, hogy az iskola az új idők követelte népében élő ember nevelésére alkalmas legyen, Pestalozzihoz kell visszatérnünk. Az eleven valóságból kell megtalálnia ifjúságunknak a maga feladatát. Mivel pedig a család ma már nem az, ami Pestalozzi idejében volt, az ifjúság megalkotta a maga sajátos életét a család és iskola között a nemzeti szocialista állam által vezetett ifjúsági szervezetekben. Itt és ebből merülnek fel kérdések, itt támadnak szorongatások és gondok, innen nyúlnak szükségletek az egész felé. S ezekhez kapcsolódik a tan, a tanítás, ez old meg, ez tanácsol, s így egyengetve és vezetve irányítja tekintetünket a technika, a gazdaság, a népelet és a népek életének egésze felé. A mai élet roppant intenzitása, amelynek ma már az ifjúságra is szüksége van, olyan kérdésekkel állítja szembe azt, amelyekkel régebben nem találkozott: a nép és a család táplálkozása és ruházkodása, az éhezökről és fázókról való gondoskodás, a haza védelme, a nemzeti ünnepek. Mindezek nem „problémák, amelyekről vitatkozni, melyeket megbeszélni kell, hanem mindegyikük cselekvésre, együttműködésre való felszólítás. Ilyen körülmények között a régi kontemplatív iskola nem elégít ki, az új iskola célja a cselekvés lesz, ennek számára és ez által fog tudást közvetíteni, amely ugyan másfajta lesz, mint a régi, de ugyanolyan terjedelmű és ugyanúgy kötelező, hiszen értelmet és összefüggést az átélte cselekvésből nyer.

Johannes Feige: Die freie Zeit im Leben des heutigen Arbeitsmenschen (8.sz.) címmel az 1933/34-ben rendezett kérdőíves anket eredményeit közli. Főbb megállapításai: a szabad idő eltöltésének módja függ a munkától, a munkás szociális adottságaitól; az időtöltés legnevezetesebb tartalmai: a családi élet, háziasság, szellemi foglalkozás, kertészkedés, sport, az egész érdekében való tevékenykedés, otthonon kívüli szórakozás. Az ember szabadidejének alakításában döntők az értékreirányultság különböző fajtái. *Walter Hof: Laienspiel, Jugendspiel, Schulspiel.* (7. sz.) Az iskolai színjátékot (Schulspiel) megkülönbözteti a laikus színjátéktól, de az iskolaitól is. Ez utóbbi érdekében szembeszáll M. Luserkevel (*Jugend und Bühne* 1925.), aki az ifjúság számára sőt az ifjúság által írt szindarabok előadása segítségével meg akarja teremteni az ifjúság sajátos, önértékű színjátszó stílusát. A cikkíró szerint az ifjúsági színjátszás célja, nem annyira az e művészetben való öncélú gyakorlás mint inkább a drámának és a drámai művészetnek mélyebb megértése, az irodalmi oktatás kiegészítése, elmélyítése érdekében.

tb.

Éducateur et bulletin corporatif.

No. 4. *Ad. Ferrière: La méthode de dessin de Richard Rothe. (Rothe rajztanítás módszere).*

A rajz két egymástól teljesen független funkciónak eredménye: kifejezés és megfigyelés. Először a kifejezés szükségessége jelentkezik, ebben a rajz megelőzi az írást. Hogy azonban a rajz közlő természetű legyen, kénytelen a külvilág elemeit kölcsönvenni. Itt kapcsolódik bele a megfigyelés és az utánzás. G. Kerschensteiner tanulmányozta a gyermeki rajz lélektanát. Különböző lélektani típusok vannak. Egyik gyermeknél a vonal uralkodik (ritmus, zenei mozgás), a másiknál a szín (lyrai természet, öröm, szomorúság, erő, lehangoltság), a harmadiknál a plasztika (fény és árnyék, tömegek), ismét másoknál a mélységek és térszemlélet (levegő, fény). A lélektani kutatásoknak ezeket az eredményeit használta fel Rothe, a gyermek spon-

taneitásából indul ki, semmit sem erőltet, nem kényszeríti a gyermekekre, hogy a felnőttek szemével lásson, de ébrentartja benne a megfigyelés érzékét. Rothé módszerének magva, hogy a gyermek saját alkotását állandóan összehasonlítja az objektív valósággal.

No. 7. W. Loosli : *A propos de notes d'appréciationa.* (Az osztályozásról.)

Az osztályozás uralkodó rendszere tabu, melyhez nem lehet hozzányúlni. Decroly : *L'évolution affective chez l'enfant* c. munkájában bírálat tárgyává teszi az osztályozást. Az osztályelők nem mindig válnak be az életben. Értelmiségükre vonatkozó hírnevük pusztán könyvtudáson alapszik, amely nem mindig lesz érvényesíthető a gyakorlati életben. A jókra és rosszakra való ilyenfajta osztályozás mindenekelőtt felületes. Az elbírálásaink ezenkívül tele vannak szubjektivitással. A bizonyítványok megbízhatatlansága annál nagyobb hiba, mert a bizonyítvány nemcsak az iskola és a család közötti kapocs, hanem a növendéket egész jövőendő hivatali pályáján végig kíséri, valóságos „vade mecum”, amelytől sokszor egész boldogulása függ. A bizonyítvány nem ad hű képet a gyermek igazi képességeiről. Decroly iskoláiban a bizonyítványt a gyermek lelki alkatának pontos alanizisét adó igazolvány pótolja, mely feltünteti a gyermek testi, szellemi, lelki és erkölcsi állapotát. Beszámol arról, hogy hogyan viselkedik az osztályban, a szünetben, társaival szemben, tanáraival szemben, általában milyen egész erkölcsi magatartása. Ebben a minősítésben nincs szó rangsorról. A gyermeket sohasem másokhoz hasonlítják, hanem önmagában bírálják el. Csak az ilyen alapon kiadott bizonyítvány tehet igazán hasznos szolgálatot mindenki szempontjából.

Dr. Németh Sándor.

Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement 1937. (Information générale et statistique fournies par les ministères de l' instruction publique). Genève, Bureau International d'Éducation 1937, 440. lap.

Mi, akik kezdettől fogva éber figyelemmel kísérjük ezt a fontos és életrevaló intézményt, amelyhez személyi és tárgyi kapcsolatok fűznek, legújabb kiadványának tanulmányozása után önkéntelenül Madáchnak e két klasszikus sorára gondolunk :

Az Úr. Csak hódolat illet meg, nem bírálat. Lucifer. Nem adhatok mást, csak mi lényegem.

S valóban, a genfi Bureau, amely aránylag rövid időn belül egész könyvtárra menő, 57 értékes s egytől-egyig a lényegét felölelő munkával ajándékozta meg a pedagógiai világközséget, a bírálatot eleve kizáró elismerésre és hódolatra készíti az olvasót is.

A címbeli Évkönyv ezúttal 5. évfolyamában jelenik meg, még pedig bővítve : egyrészt az összefoglaló bevezető fejezet nagyobb terjedelme lehetővé tette a képviselt országok iskolaügyi adatainak részletesebb szempontok szerint való összehasonlítását, másrészt az öt évre visszamenő, rendkívüli szorgalomra és körültekintésre valló statisztikai táblázatok (389—403. l.) a nép- és középoktatásnak ez időtartam alatt bekövetkezett változását, illetőleg haladását tüntetik fel. A munka a közoktatásügyi minisztériumok részéről beküldött jelentések alapján 57 ország oktatásügyében történt legújabb mozgalmakról számol be változatos beosztásban és terjedelemben : jellemző, hogy a kisebb és tengerentúli országok rendszerint nagyobb buzgóságot fejtenek ki. Hiányzik Angolország (de képviselve van Írország), Oroszország és Románia ; Ausztriáról csupán néhány sor földrajzi és személyi adat olvasható, Magyarország ezúttal beéri 2 lap statisztikával és 1 lap szöveggel (Afganisztán $2+4\frac{1}{2}$, Észtország $2+4\frac{1}{2}$ Finnország $2+6$, Haiti $2+6$ lap s. i. t.). Ezeket a miniszteri adatokat a bevezetés

(*Le mouvement éducatif en 1935—36.*) iskolafajok és ezeken belül tárgyi szempontok szerint dolgozza fel, majd újabb sűrítéssel a pedagógiai világmozgalom összképére a következő jellegzetes vonásokat állapítja meg: 1. A gazdasági válság okozta korlátozások immár jelentkeztek azokban az országokban is, amelyek eddig attól mentesek voltak; viszont javulás mutatkozik azoknál, amelyek már túlestek a válságon (Ez főleg iskolai építkezésekben és fizetésjavításokban nyilatkozik meg). 2. A politikai átalakulásokkal kapcsolatban az oktatásügy reformja jelentkezik, vagy az egész vonalon, vagy részletekre nézve. (Iskolai közigazgatás, tantervek stb.). 3. Az iskolakötelezettség időbeli kiterjesztése nagyot haladt, jóllehet a késedelmeskedő vagy fokozatosan megvalósítandó intézkedések is elég gyakoriak. 4. A tantervi és módszertani reformok érdekében a közigazgatási iskolai hatóságok, az elméleti pedagógia képviselői és a tanszemélyzet között szorosabb és sikeresebb együttműködés tapasztalható. 5. Folytatólagosan észlelhető az a törekvés, amely a szakoktatást szerves kapcsolatba öhajtja hozni a többi iskolanemekkel: több, eddigelé más hatóságok alá tartozó szakiskola a közoktatásügyi minisztérium hatáskörébe került. (Nálunk megfordítva: az övönöképzők a belügyminisztériumba). 7. A testi nevelésnek helyenként az értelmi nevelés rovására történő erőteljesebb felkarolása folytatódik: az ifjúság szabad idejének felhasználására vonatkozó mozgalom és az iskolákban folyó katonai kiképzés annak javára válnak.

A szinte kimeríthetetlen tartalmából még csak 3 országról emlékezünk meg, amelyek ma a világ érdeklődésének középpontjában állnak. Spanyolország (512.000 km², 24 millió lakos): a 10 lapra terjedő jelentésből kiemelkedő a nép- és középiskolai tanerőknek vizsgálat útján való szelekciója. Kína (11.524.000 km², 444.500.000 lakos, 6½ lap): első helyen a főiskolákról és a tudományos kutató munka fontosságáról emlékezik meg; a közép — s főleg a népiskolák állandóan fejlődnek és szaporodnak. Japán (382.545 km², 69.252.000 lakos 4 lap): korszakot alkotó újítás az „ifjúsági iskolák“ (*Seinen Gakko*) alapítása, amelyeknek történeti háttérét, célját és tantervét részletesen ismertetik.

A fentiek után minden különös ajánlás feleslegesnek látszik, tehát: csak annyit, hogy az Évkönyv komoly munkára vállalkozó tanférfiak és kultúrpolitikusok számára szinte nélkülözhetetlen segédeszköz és forrásmű.

kf.

„Slovenské Pohl'ady“.

(*Szlovák Szemle* a túrocszentmártoni „Matica Slovenská“ kiadásában 53. évf. 1937; 6—7. szám, szerk.: Dr. Mráz András.)

Jóval a felvidéki államfordulat előtt jelent meg a szlovák szellemi élet máig kimagaslóan legelőkelőbb folyóirata a „Slovenské Pohl'ady“. Eltekintve az összeomlás utáni laptársaitól, nem jellemzi a szertelen iránykeresés, hanem az évtizedes autonóm-politika jól kitaposott ösvényein halad. E gondolatrendszer korszerű megjelenési formájában, magától értetődően, csehellenes; mely szempont egyúttal művelődési összetételük eredendő meghatározója. Ez a legértékesebb szlovák folyóirat, nagymúltú közművelődési társulatuk, a „Slovenská Matica“ kiadásában lát napvilágot, nemzeti mozgalmaik székvárosában, Túrocszentmártonban.

A folyóirat kiadója a „Slovenská Matica“ hagyományaihoz hiven, éles tiltakozás művelődési életük mind cseh-, mind magyarelvű berendezése ellen, de ugyanakkor az autonómpolitika célmegjelöléseit már nem képes, meggyőző érveléssel és irodalmi ízléssel, szellemiségük egyéb területeire vetíteni s az elképzelt szlovák nemzeti művelődéspolitikának csak homályos körvonalait tudja megjelentetni.

Wagner Ferenc.

VEGYES

A pécsi tankerület középiskolai igazgatóinak tanulmányi értekezlete Csurgón. — Az újabban megindult és mindinkább elmélyülő tartalmú középiskolai tanulmányi értekezletek soraiban méltó helyet foglal el az a kerületi tanácskozás, mely Závodszy Levente dr. pécsi tankerületi kir. főigazgató elnöklése alatt okt. 9.-én gyűlt egybe Csurgón. Az egybegyűlt tanügyi vezetőket, akiknek soraiban jelen volt Koch Nándor dr. tanügyi főtanácsoson, a főigazgató helyettesén kívül a tankerület csaknem minden középiskolájának igazgatója, Matolcsy Sándor dr. m. kir. kormányfőtanácsos, a vendéglátó csurgói ref. gimn. igazgatótanácsának elnöke üdvözölte meleg szavakkal.

A munkaprogrammot bemutató tanítások vezették be. Először Bodó Jenő, a csurgói ref. gimn. igazgatóhelyettese tanított a III. o. számára Petőfi hazafias költészetéről. Utána Bódi Ferenc dr., a csurgói ref. gimn. tanára tartott összefoglalásszerű tanítást a VII. o. számára a felvilágosodás szellemtörténeti jelentőségéről s hazai megnyilatkozásairól. E tanítások főcélja, — mint Bódi Ferenc dr. kifejtette — természetükben rejlő okoknál fogva nem az eredménybemutató volt, bár elvégzett anyag összefoglalását adták. Célja beszámolás, bepillantás nyújtása volt arra a módszerre nézve, melyet az illető szaktanárok alkalmaznak oktatói-nevelői eljárásukban, szaktárgyaik nevelő értékeinek kihasználására. Többek hozzászólása után Závodszy Levente dr. tanker. kir. főigazgató véleményösszegező megállapításai következtek. Ezek alapján a jól sikerült, színvonalas és módszertanilag is teljesen kielégítő tanítások ezt a célt el is érték. „Minta“-szerű jellegüket azonban enyhítette volna, ha a módszerbemutató új ismeretanyag fel-

dolgozása kapcsán ment volna végbe.

A bemutató tanítások után értekezlet volt, melyen először Bene Kálmán dr., a csurgói ref. gimn. igazgatója tartott magasszínvonalú, nemesveretű, klasszikus tömörségű előadást a túlterhelésnek középiskoláink életkorával immáron egyidős problémájáról. Minden tapasztalt, gyakorlati nevelő közös tapasztalásainak akar hangot adni, midőn megállapítja, hogy a növendék teherbíró képességével számoló és eredményes tanítás három elengedhetetlen kelléke a jó tankönyv, jó tanterv és jó tanár. Ebből a gondolatból kiindulva mindenekelőtt tankönyvírásunk legkiáltóbb hiányosságaira mutatott rá. A jó tankönyv az volna, amely csak a lehető leglényegesebbet tartalmazza s tárgyalja oly módon, mint azt a növendék fejlettségének foka megkívánja. Az is baj, hogy először a tanterv jelenik meg s csak azután a hozzá alkalmazott tankönyv, mint történik az a legújabb gimnázialis tanterv eseteiben is. A jelen helyzet szerint az I. osztálynak nincs földrajzkönyve. Így tért rá a tanterv örök problémájára s e ponton rámutatott a lényegesebb hibákra, főként arra, hogy a középiskoláknak immár nyugvóponttra volna szükségük. Nem tartja egészen szerencsés megoldásnak azt sem, hogy az I. o. földrajzoktatására nézve 3 év leforgása alatt két tantervet is közöltek. A mostani újabb követelmény értelmében aztán nemcsak Magyarországot, hanem Európát is meg kell tanítani azoknak a gyermekeknek, akiknek még olvasási készségén is akad a gimnáziumba lépésükkor javítani való. Ez a követelmény még a heti 5 óra mellett is nehéznek látszik. Még az a jó, hogy rossz tankönyvek és az ingadozó tanterv mellett jó tanárokkal még mindig igen sokat el lehet érni. Csak-

hogy itt is lehetne a helyzeten még nagyon sokat javítani a középiskola gyakorlati feladatainak jobban megfelelő tanárképzéssel.

Écsy Ödön István dr. csurgói ref. gimn. tanár, középiskolai magyarszakos tanulmányi felügyelő a szakfelügyelet, óravázlat és tanmenet kérdéseiről szól ezután. A tanulmányi felügyelő legszükségesebb tulajdonságának a tapintatot tartja. Az óravázlatról szólván, nem annak kötelező voltát hibáztatja, hanem azt, hogy idősebb, tapasztaltabb és fiatal, tapasztalatokban szegényebb tanár egyformán részletes óravázlatot köteles készíteni. Így aztán előfordul, hogy éppen az készíti szükségű óravázlatot, akinek szüksége volna a részletesebbre. A tanmenetekkel kapcsolatban megemlíti, hogy azokat az egyes szaktárgyak természete szerint más-más formában s rovatok szerint kellene készíteni. Minden nevelői gyakorlat eredményessége legfőbb biztosítékának tartja pedig mindezeknél a szeretetet, melynek át kell hatnia növendéke iránt a nevelő egész lelkét. Ezt követeli tőlünk a legnagyobb tanító, Jézus Krisztus példája.

Bene Kálmán dr. igazgató köszöntö meg a Csurgón megjelent neves vendégek fáradozását és jóakarátát, Závodszy Levente dr. főigazgató pedig a maga részéről is köszönő szavakkal zárta be a magasszínvonalú és eredményes értekezletet.

Külön fejezetet érdemel annak megemlítése, hogy nevelésügyi problémákon túl miként hozta egymáshoz közelebb lélekben és szívben ez az értekezlet a különböző felekezetek iskoláinak nevelőit. Erre nézve talán a legjobb lesz, ha Torday Ányos dr. pohárköszöntőjéből idézünk egy mondatot, melyet az értekezletet záró közös ebédnél mondott el: „Nem szeretünk, mert nem ismertük egymást s most, hogy megismertük, meg is szeretünk egymást“ Adjá Isten, hogy ez a szeretet minél jobban ki-

mélyüljön közöttünk egy lelkében egységesebb magyarság kialakítása érdekében.

— bf. —

A város mint nevelő tényező.

Mikor a városról mint nevelő tényezőről gondolkodunk, egymásután ötlenek eszünkbe emlékek a diákkorból és ezekkel együtt maga a város is, ahol diákéveinket töltöttük, idekívánczik a múltból szemünk elé. Látjuk a ligetet a zöld pavillonnal, ahol ünnepnapokon sétahangversenyt hallgattunk. A liget egyik sarkában felmerül a sárga kis színház, amelynek belül meleg bordó, arany, meg elefántcsont festése s ropant ünnepi hangulata annyiszor átfogta lelkünket. Látjuk a vigjáték első írójának, Kisfaludy Károlynak bronzszobrát, a színházzal szemben, amely előtt elhaladva talán magunk is költői dicsőséget szomjúhoztunk. Szinte halljuk az óbarokk templom harangszavát is, amely délben közös diákebédre, este hazatérésre hívott és intett. Emberek, házak, társulatok, esték, utcák és ligetek jutnak eszünkbe, amik valaha jó irányban gyakoroltak hatást a fejlődő diák lelkére.

E jó hatások, azaz a lehetséges jó hatások összegét egy város után nem lehet megrajzolni. A főváros nyújt a tanuló számára a legtöbb szépet és tanulságosat, sőt az erkölcsi hatásokra is itt lehetünk a legmegragadóbb példákat (nagy ünnepélyek, körmenetek, országgyűlés, nagy tekintélyek). A főváros tele van a különféle stílusokat és korokat szemléltető épületekkel, szobrokkal, műemlékekkel. Múzeumaival, képtáraival, könyvtáraival egy vidéki város sem jöhet szóba a fővároséi mellett. Színházai, hangversenyei, előadó estjei és a legnagyobb tudományos és szépirodalmi társulatok működése nagy esztétikai és erkölcsi hatást gyakorolhatnak a tanulóra. Az utcák a reklámokkal, izléses boltkirakatokkal, a terek és

ligetek a színek harmóniájával és esztétikus vonalaikkal lépten-nyomon szépre, izlésre nevelő eszközök. A szakképzés számára is minden feltalálható Budapestben.

Egyszóval: Budapest nevelő hatása a jó irányban is nagyobb lehet, mint a vidéki városoké. E hatások folyamatát nem tudjuk úgy nyomón követni a fővárosi tanulón, mint a vidéki város diákjain. A főváros iskoláinak növényei többnyire benne születtek és nőttek a városban és szemük, fülük anynyira beleszokott a sok szép és nagyszerű nézésébe, hogy esetleg semmi különöset nem észlelnék ott, ahol az idegen szem megakadna. Nem látják meg az erdőtől a fát. A fővárosi tanuló lelki fejlődésfolyamata a folytonos hatások között, azt hisszük, határhátrékok, megállók nélkül történik és semmiesetre sem olyan, mint a faluról a városba, mondjuk, egy jobb vidéki városba szakadt tanulóé.

A falusi környezetből a vidéki városba került kisdíákra első ható tényező maga az iskola épülete. Neves íróink közül néhányan (Arany, Móricz) megemlékeznek arról, mily különös érzés fogta őket egy ódon kollégiumi épületnek kongó folyosóin, első meglátásakor. A boltozatos nagy méretek, komorszínű, visszhangos falak öregedő éveikben is elébük tűnnek. Az ilyen keretben felbukkanó tanár első látásra tekintélyes, majdnem félelmetes a kisdíák előtt. Az öreg iskola azonban továbbra is megmarad tekintélynek, s a puha gyermeklélekre gyakorolt hatását mutatja az a körülmény, hogy termei, formája, tájéka a diákemlékek késő találkozó emlékei lesznek. A tanár kezdetben félelmetes tekintélye azonban a kisdíák múltó napjaival elenyészik. Így van ez általánosságban. Ennek kettős oka van. A kisdíák bohó, játékos kedve többet akad meg azon, ami furcsa, különös, s jobban keresi azt, amin feleslegét kikacag-

hatja, magát élesre köszörülheti. A másik ok, amiért a tanár, sokszor már a fiatal tanár is, időszerűtlennek látszik, az, hogy diákban és tanárban két külön világ találkozik szemben: a jelen és a múlt, a megállapodott tudás és a hipotézis, a megkopott életforma és a friss divaton kapó jelen. Ellenkép a tanár és diák egymás mellett, mint általában az öreg élete (a nagyapákat szeretik, mégis megmosolyogták az unokák) a fiatal élet üdesége mellett. Azért mindig meg kell értenünk a diák bohóságait, kópéságait tanárával szemben és nem szabad azokért rögtön, míg nem romlottságból erednek, mégcsak haragudnunk sem.

A város nevelőleg hat szobrajával és egyéb épületeivel is. Említettük volt, hogy a főváros e tekintetben is a legtöbbet nyújtja és hogy szerencsések iskolái, mert benne minden izlés és tudás eszközeit megtekinthetik. A benyomások sokasága, igaz, gátolag lép fel, nehéz éppen az ingerek sokasága miatt az emlékezetbe vésése annak, amit szemlélteni kell. Minden lépésen új kép támadja, köti le a tanuló figyelmét. A stílusos épületek is egymást érik, így az érdeklődés szétszóródik és egyéb ingerek hatása miatt is a figyelem talán éppen nem ott tapad meg, ahova szánva volt. Másképp van ez olyan vidéki városokban, amelyekben a stílusos épületekben még esetleg történet is kísért. Ott egy-egy tiszta stílusú épület egyéb közönséges épületek és életviszonyok között kilép a figyelem számára, s kinnálja magát nemcsak stílusával, hanem multjánál fogva is, s maradandó módon vésődik emlékezetbe. Vannak vidéki városok, amelyek épületköveiből lehet a multat.

Mégis a főváros a nevelés számára a legcsábítóbb tényező. Ott minden adva van az ismeretek és izlések fejlesztésére s szemléltetésül a tanulónak. Mindenesetre igen szerencsések a vi-

déki iskolák is, amelyek teszem két órán belül meg tudják közelíteni a fővárost, s tanulmány céljaira jóformán akkor használják fel, amikor tetszik. A műtörténelem elmélyítésére és általában a szépizlés fejlesztésére egyedül a főváros tud megfelelő anyagot nyújtani szobrai és képtárai sokaságával és gazdagságával.

Rendkívül jótékony nevelő tényező a színház. Különösen és csakis akkor, ha gondoskodnak megfelelő irodalmi alkotások előadásáról. Színházi előadások nélkül a poétika és irodalom nem tanítható megnyugtató eredménnyel. A színház kitűnő iskolája az irodalmi beszédnek, tökéletes kiejtésnek és hangsúlyozásnak, közvetlenül megérteti a drámai műveket, ízlésre, társalkodásra nevel, s a költői mű tanulságainak kiemelésével el nem enyésző hatással van a tanuló lelki világára. Amit a színház jó értelemben nyújtani tud, azt nem pótolja semmi. A nevelés egy igen fontos eszköztől esik el tehát az az iskola, amely megfelelő színház nélkül élő városban kénytelen meghúzni magát.

Nem szólnunk részletesen a nevelésnek olyan eszközeiről, mint a múzeumok, mert a múzeumok célja felnőtte is ugyanaz, s hatásuk is: ismereteket adnak és tárgyaik előtt egyformán meghatódó lélekkel áll meg az ifjú is, öreg is. A múzeumok nevelő értéke a tanulókra akkor lesz nagy, ha minél apróbb részletekben tanulmányozhatják át és minél többször szemléltetik őket. Nincs céljatevesztettebb eljárás, mint múzeumi termeken áthajszolni egy-két óra alatt a diákokat és azt kívánni tőlük, hogy a látottakból ismereteket mérítsenek.

Fontosak a tanuló szempontjából is a város ének- és zenekarai, ezek hangversenyei és demonstrációs ünnepélyei. Nemcsak esztétikai érzékét és ismereteit fejlesztik, hanem lelki fel-emelkedést is kíválnak, s jövő élete

számára felejtethetetlen emlékeket tartálékolnak. Ilyen hangversenyeken és ünnepélyeken való megjelenéstől lehetőleg ne tiltsuk el növendékeinket, már csak azért sem, mert ez alkalmakkal más irányban is fejlődik és finomul ízlésük; szemük, fülük az ünnepihez, a válogatott széphez szokik, megtanulják ott is a tehetségek és tekintélyek tiszteletét, mozgásuk, társalgásuk mindig-mindig fesztelenebb lesz s az élet előkelő szintjéhez igazodik.

Jelentős nevelő tényezők lehetnek a tetszetős kirakatok is. Beszéljünk csak a könyvesboltok kirakatáról! Íróink között vannak, akik elárulják magukról, hogy szunnyadó írói, vagy legalább olvasási ösztönüket, könyvek szeretetét egy könyvkirakat meglátása mozdította meg bennük (Móricz: Légy jó mindhalálig). Hall a tanuló egy íróról, költőről, költeményről vagy regényről, talán arról, amelyik divatban van, s meglátja a kereskedés kirakatában az írói munkát vakító fehér papirban, vagy díszes kiadásban, s nem tudja lektüzdeni a vágyát, hogy meg ne vegye, saját kis könyvtárát ne gyarapítsa vele. Ha aztán még a könyvkereskedő bácsi arravaló ember is, hogy tud a kis vevővel bánni, leköti őt irodalmi tájékozottságával, könyvismeretével, akkor az ilyen kereskedő kirakatostul, arravalóságával megkedvelteti a város diákjaival a könyvet, s közvetve az irodalom szeretetére valóságos nevelővé válik.

Nevel a város ligeteivel, parkjaival is. Nem beszélünk arról, hogy a ligetekben, parkokban a növények, virágok, cserjék száz és száz nemével ismerkedhetik meg az ember, csupán azt a hatást emeljük ki, amit ily helyeken a színek harmóniája és a vonalak kiválótanak. Tapasztalásból tudjuk, hogy a diák, ha más okból, de főként az említett szépségek miatt is, szereti felkeresni a ligetet, s elgyönyörködik a

kertész és a természet gyönyörű együtt-munkájában.

Megszívlelésre méltó a tanulók be-számolója arról a hatásról, amit egy-egy temető látása tud kiváltani bennük. A síremlékek szépsége, a temető ren-dezettsége, kertszerűsége a tanulót szinte vonja a halottak birodalmába, s a lelki tisztulás, a felújuló kegyelet érzése mellett ismeretei ott is rögzítést kap-nak az elhunyt nagy emberek életéből. De a stílusos emlékmű, sírszobor sok-szor tanulságos elmélyedésre is kész-teti: tehát esztétikai ízlése fejlődik ott is. Nem kell külön hangsúlyozni, minő hasznos például Budapest temetőit lá-togatni. Erdemes volna oda külön ta-nulmányútra indulni diákjainkkal. Tehát a város még temetőjével is nevel.

De a város nevel társulataival, egyesületeivel, újságjaival is. A vidéki város különösen. Sok tanuló élénk fi-gyelemmel kíséri az irodalmi társaság eseményeit, tagjaiért lelkesedik, őszinte tiszteletet érez irántuk. Dicsőségükre vágyik. Nagy tisztelete van előtte a helybeli lapoknak is. Azokból ismeri meg az újságot általában. A szerkesztő úr látható valaki, nem mindennapi te-kintély, s egy-egy jobb cikke miatt a diák nem kevésbé néz fel rá csodálat-al, mint az irodalmi társaság tagjaira.

Kétségtelen, hogy a vidéki város közvetlenebb nevelő, mint a főváros. Mert a vidéki város kevés nézivalójá-val, hírességeivel szinte kínálja magát. A különös és tekintélyes, tárgy és sze-mély, kiemelkedik a házai és eseményei közül, látható, hozzáférhető; a főváros-ban ezer és ezer az, ami figyelemre-méltó és az élet egyéb ingerei mellett mégsem kötik le a figyelmünket. Erdő-ben járunk ott, amelyben a nagy sűrű-ség miatt nem a szálfák, hanem az erdő homályos titka érdekel. A vidéki vá-rosnak még gyárjai is, azzal, hogy ké-ményestül folyvást a szem elé mered-nek, s közel esnek, közvetlenebb esz-

közök a nevelésre, csakhogy a főváros-ban ezek között is minden cél és tet-szés szerint lehet válogatni.

A jó nevelő-hatásokat tekintve is általában a főváros iskolái és a fővá-ros környéki iskolák igen nagy előny-ben vannak a vidéki iskolákkal szem-ben. Más kérdés az, hogy a kínálkozó tényezők kihasználására hogyan lehet a fővárosi tanulók figyelmét hasznosan lekötni. A messze eső vidéki városok ifjúsága azonban sajnálattal kénytelen nélkülözni sok szépet és hasznosat, ami ízlését fejleszthetné és ismereteit bőví-thetné, s ami a fővárosban önként ki-nálkozik.

A főváros nevelő tényezőit a vidéki iskolák számára csak a kormányzat te-heti hozzáférhetővé. A legnagyobb uta-zási kedvezményeket kellene megadni a diákságnak, hogy anyagi megterhelés nélkül még a legszegényebbek is eljut-hassanak a kultúra középpontjába. Az országunkat átfogó kis államok tavasz-szal és ősszel iskolavonatotak indítanak vidékek és városok megismertetésére, a tanulóifjúság tudásának elmélyítésére. Minálunk a városokat látnivágyó pol-gárság 75%-os kedvezménnyel utazhat filléres gyorsokon, s erre a kedvez-ményre vasútjaink sohase fizetnek rá. Miért nem juthat legalább ilyen ked-vező utazáshoz tanulóifjúságunk, amely-nek valóban szüksége van értékeink, országunk megismerésére, s amely a ráfordított figyelmet és áldozatot a ha-zának kamatostul fizetné vissza?

Szeretnők remélni, hogy ifjúságunk-nak nem sokáig kell legalább ilyen kedvezményes kultúrutakra vágyakoznia és várakoznia.

Réfi László.

Új tanterv a kereskedőtanonc-iskolákban. Az 1937/38. tanévtől kezdve a magyarországi kereskedőtanoncisko-lák lényegesen módosított tantervvel végzik oktató és nevelő munkájukat. E

folyóirat hasábjain¹⁾ volt alkalmunk a pedagógus-közönséget tájékoztatni a kereskedőifjak iskolai oktatásáról. A jelenlegi szervezet működéséhez további kívánságokat is fűztünk és most örömmel számolunk be arról, hogy a 47.300/1937 V. 2. számú és közel 6 oldalra terjedő VKM. rendelet *jelentős lépéssel vitte előre kereskedőtanonciskolánk szervezetét.*

A rendelet két cél érdekében tartalmaz fontos újításokat:

1) intenzívebbé teszi a nemzeti szellemű nevelést.

2) kiegészíti az 1928-ban kiadott tantervet a gyakorlati életnek azóta felmerült kívánalmai szempontjából.

A nemzeti szellemű nevelés főleg a földrajznak, kisebb mértékben a történelemnek új anyagcsoportosításával erősödik meg. Nyer a földrajz óraszámában, amennyiben az I. osztályban az eddigi 1 óra helyett 2 órában kell hetenként tanítani, főleg pedig *nyer a hazai földrajz tanítása*, ugyanis az új tanterv — a földrajzpedagógia modern kívánalmainak megfelelően — *a honismeretet* állítja a tanítás középpontjába. Kizárólag hazai földrajzot tanítunk az újítás alapján az I. osztályban, nagyrészt hazai témákkal foglalkozunk a II. és IV. osztályban és állandó kapcsolatot tartunk fenn a hazai gazdaság-földrajzzal a III. osztályban is.

A *történelem tanítása* változatlan óraszám mellett azáltal válik a nemzeti szellemi nevelés erősebb tényezőjévé, hogy az új tanterv hangsúlyozza a korunkhoz közelebb eső és nemzeti öncélúságunkat hirdető eseményeket. Ilyenek pl. — [a] tantervből idézve — az ország felszabadításának néprajzi következményei, I. Lipót önkényuralma és a magyar visszahatások, II. Rákóczi Ferenc szagadságharca, a magyar reformkorszak, a szabadságharc és önkényuralom, Széchenyi és Kossuth, Csonka-Magyarország nemzeti és gazdasági erőfe-

szítései, stb.

A gyakorlatiasabb szellemű oktatást az új tanterv az áruismereteknek lényegesen kibővített tanításával kívánja biztosítani. Igen helyesen ismeri fel, hogy „az áruismeret az a tantárgy, amellyel a leendő árukereskedő szakmai képzését az iskola különösen elősegíti”. Az óraszámot a III. és IV. osztályban hetenként kettőre, illetve háromra emeli s talán még nagyobb jelentőségű, hogy az iskolai laboratóriumnak, a szakmába vágó tüzemek látogatásának és megfelelő számú növendék jelenléte esetén a szakmák szerint való csoportos áruismerettanításnak fontosságát nyomatékosan hangsúlyozza.

Jelentős az az újítás, amely az árusítási technikát, a jó kereskedő és alkalmazott modorát, üzleti viselkedését behatóan taníttatja a gyakorló iroda tárgykörében a III. és IV. osztályban. Itt igen fontos lenne, hogy a szaktanár ne csupán teljesen otthonos legyen az üzleti élet levegőjében, hanem erős tanítói készség mellett valóban rendelkezék mindazokkal a kellékekkel, amelyek tanítását igen eredményessé tehetik: a helyes és magyaros beszéd, intelligencia, gyors disztingváló képesség és jó fellépés terén valóban példát adhasson az életbe kilépő fiatal segédnek.

Égésben véve azzal végezzük, amivel kezdtük: nagy örömmel fogadtuk; kereskedőtanonciskolai tanárok, ezt az újítást és várjuk, hogy a rendszert teljesen kiépítő további rendelkezések — tökéletes elhelyezés, kötelező kereskedői képesítés, speciális kereskedőtanonciskolai tanárképzés, főhivatású állások megszervezése, stb. — mielőbb szintén napvilágot látnak

¹⁾ I. évf. 3. szám.

Aldobotyi Nagy Miklós.

Nemzetközi pedagógiai érintkezés. Az utóbbi időben mind gyakrabban nyilvánul meg az az óhaj, hogy az egyes nemzetek pedagógusai ne elszí-

getelten éljék le saját országaik határain belül egyéni és pedagógiai életüket, hanem eszméiket, közös problémáikat közölik másokkal, cserélik ki más országok, más körülmények között élő nevelőivel. Ez az elgondolás érvényesült a modern nyelveket tanító tanárok ezidei párizsi kongresszusán és a katolikus tanárok évenként megismétlődő kongresszusain is.

Ezen összejöveteleken azonban inkább elméleti jellegű eszmecserék folynak, semmint gyakorlati szempontból hasznosítható gondolatok kicserélése. A gyakorlati irányú eszméket szándékozik propagálni a Hollandiában megjelenő Internacia Pedagogia Revuo c. eszperantó nyelvű folyóirat, mely hivatalos szerve a T. A. G. E.-nak (Tutmonda Asocio de Geinstruistoj Esperantistaj=eszperantista tanárok és tanárnők világszövetsége). Ezen folyóirat legutóbbi száma is 3 kérelmet intéz a világ pedagógusaihoz.

1) Maga a lap nemzetközi gyűjtést indított. Kiállítást akar rendezni gyermekek által készített rajzokból. Ezen anyagot azután szívesen bocsátja hasonló kiállítást rendezni szándékozó kollégák rendelkezésére. Aki tudja, hogy a gyermeklélektan szempontjából milyen nagy értéke van az ilyen rajzoknak, az ezen új gondolat és gyűjtés igazi értékét is sokra fogja becsülni. Rajzok, melyeken a gyermek korát is jelezni kell, a következő címre küldendők: P. KORTE, administranto de T. A. G. E., Schoolstraat 13., VEENDAM (Hollandia).

2) Troux tanár, ki a párizsi (XXe, 54, Rue Pelleport) Lycée Voltaire tanára, a franciaországi történelem és földrajz-tanárok egyesülete számára a középiskolák órarendjeit gyűjti az említett tárgyakból.

3) Érdekes eredményeket fog hozni az a tanulmány, amit Robert Gérard tanár (Chalons-sur-Marne, 75, Rue de

Fagnières) végez, aki arra kíváncsi, hogy mikép állítják be az egyes tankönyvek a világháború okait.

Tisztelettel kérjük kartársainkat, hogy segítségünkre lenni szíveskedjenek és közleményeiket vagy egyenesen a megadott címre vagy e sorok írójához (Szeged, Molnár-u. 31.) juttatni szíveskedjenek, aki azokat majd továbbítja.

Az eredményekről majd beszámolunk.

Gauder Andor.

Csehszlovákia közoktatásügyi szervezete külföldi demokratikus (jórészt francia és weimari német (analógiák rendszerének, sajátos viszonyaikhoz mért alkalmazásából ered. Új államalakulat lévén, iskolaszervezete — természetesen — még nem jegecesedhetett ki s nemzetvédelmi célzatú iskolapolitikájuk a pillanat szabta szükségletekhez igazodik. Ily irányú mintakeresésüknek legújabb bizonyítéka a polg. iskolai tanárság társadalmi helyzetében bekövetkezett eltolódás. A polgári iskolai gondolat „demokratikus” irányú kiképzését vélik azzal szolgálni, hogy ebben az iskolafajban működő tanerők, újabban már nem tarthatnak jogigényt a *tanári címre*, hanem *polg. iskolai szaktanító* (odborny ucitel') a megszólításuk. E címváltozással egyidejűleg a régi polg. isk. tanárképzés szervezeti szabályzatát is módosították.

A reformszabályzat értelmében a polg. iskolai szaktanítók (odborny ucitel') javarésze a tanítói végzettségű egyének továbbképzett rétegéből kerül elő. A tanítói oklevéllel rendelkezők magánúton, alig 1 éves készülődés után, jelentkezhetnek a pozsonyi tanítóképző int. tanári karából alakult szakbizottság előtt és sikeres *szakvizsga* (odborná-skúka) esetén jogosultságot nyernek szaktárgyaiknak a polg. iskolákban leendő tanítására. Érettségizett egyédekig a prágai Pedagógiai Főiskola

2 éves tanfolyamán szerzik meg szóban-forgó képesítésüket.

Ez a gyakorlat a szlovenszkói magyar népi kultúra szempontjából határozott aggodalmunkat váltja ki, amennyiben a színmagyarnak maradt falvak tanító-rendjének legértékesebb része tömegesen használja fel ezt a magánúton kiharcolható városbajutási és emelkedési lehetőséget. A magyar falvak népe így ismételtelen a hiányos végzettségű tanítók illetéktelen vezetése alá kerülhet, miként ez a húszas évek derekán köz tudomású volt. Ez az elszigetelt példa is beszédesen igazolja, hogy a csehszlovák kultúrpolitika csak elvi síkon látszik a kisebbségi jogokat tiszteletbentartó kormányzati tevékenységnek, mert a gyakorlati élet minden vonatkozásában a *kulturális asszimiláció* lehetőségeit fürkészi.

A prágai törvényhozás e célkitűzés keresztülviteléről *intézményesen* is gondoskodik. Tudvalevő, hogy a nemzetiségi nyelvterületeken, így Szlovenszkon is gyakori eset volt, hogy kisebbségi iskolák nemlétében a tanköteles gyermekek magánúton (anyanyelvükön) folytathatták tanulmányaikat, s évvégén nyilvánosjogú bizottság előtt vizsgáztak.

Az új törvény¹ most az anyanyelven végbemenő népiskolai magántanulás rendszerét egyszerűen szeretné megszüntetni, illetőleg az elvi hozzájárulást

megadná, de a valóságban a *cseh közigazgatási hatóság* esetenkénti jóváhagyásához kötné. A járási iskolahivatal hatalmi túltengését, a törvényszöveg alább idézendő² magyarérdekű részei tanítják: „I. A járási iskolahivatal különleges körülmények esetén kivételesen megengedheti, hogy a tanköteles gyermekek otthon taníttassék s e végett mentesíttessék az iskolalátogatás alól. Ez az engedély azonban csak akkor adható meg, ha nem kétséges, hogy a) a gyermekek otthon való tanítása kezességét nyújt, hogy a nyilvános népiskolák számára előírt oktatási célt elérik, b) az oktatás a gyermek nemzetiségének nyelvén fog történni és c) ez oktatás mellett kellő gondoskodás történik a gyermekeknek erkölcsi és állampolgári szempontból való neveléséről.”

Bármennyire is művelődési, szociális és államvédelmi szempontok köpönyegébe burkolózik a cseh iskolapolitika imént tárgyalt tételesjogi rendelkezése, ez indokolás mellett lehetetlen észre nem vennünk a kisebbségek beolvasztásának nem éppen demokratikus szándékát.

Wagner Ferenc.

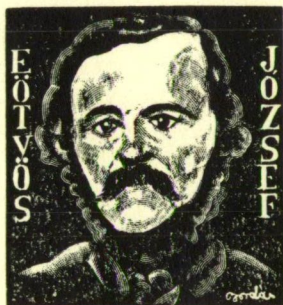
¹) Lex Uhlir, melyet törvényjavaslat formájában 1936. febr. 27-én tárgyalt a cseh képviselőház.

²) Lex Uhlir 2. §-a I. a, b, c.



1-10 70

NEVELÉSÜGYI SZEMLE



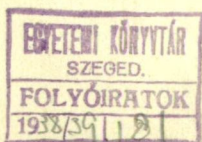
I. évfolyam.

1937. január.

1. szám.

A szerkesztő-bizottság elnöke: KISPARTI JÁNOS
VÁRKONYI HILDEBRAND és SOMOGYI JÓZSEF
közreműködésével szerkeszti TETTAMANTI BÉLA

S Z E G E D



Tartalom a boríték belső hátlapján.

TARTALOM

	Oldal
IMRE SÁNDOR: A nevelés alakjai — — — — —	1
SOMOGYI JÓZSEF: A munkaiskola és a régi iskolák — — — — —	11
VÁRKONYI HILDEBRAND: Foerster pedagógiai rendszerének alakulása — — — — —	23
PÉNZES ZOLTÁN: Néhány megjegyzés az óra-vázlatokhoz — — — — —	35
JUHÁSZ BÉLA: Tanítóképzésünk megoldásra váró kérdései — — — — —	42
BODA ISTVÁN: Szakműveltség és szakiskola — — — — —	49
JÓSA BÉLA: Mezőgazdasági szakoktatásunk — — — — —	60
BUDAY ÁRPÁD: Az erdélyi magyar iskolák sorsa — — — — —	63

IRODALOM.

MESTER JÁNOS: Az olasz nevelés a XIX. és XX. században (Gauder Andor); WARD, HERBERT, The educational system of England and Wales and its recent history (Baranyai Erzsébet); PINTÉR JENŐ: A budapesti tankerület évkönyve az 1936-37. iskolai évről (tb.) — — — — —	72
---	----

LAPSZEMLE.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie u. Jugendkunde (Békési Gizella); Zeitschrift für Kinderforschung; Zeitschrift für angewandte Psychologie u. Charakterkunde (Masznyi Lajos); Kereskedelmi szakoktatás (Veszélka László) — — — — —	78
---	----

VEGYES.

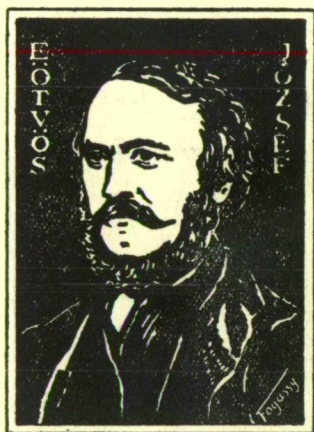
Folyóiratunk (tb.); Tanárjelöltek pedagógiai képzése a polgári iskolai tanár- képző főiskolán (Somogyi József); „Valóban nagyon sok-e a diplomásunk?” (Kemény Gábor); A német középiskolák 1935-ben (tb.); Népművelési adatok az 1935-36. évről (Hübner József) — — — — —	83
--	----

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó ki-
vételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Felelős szer-
kesztő Tettamanti Béla, felelős kiadó Szalkai Zoltán. Szerkesztő-
ség és kiadóhivatal SZEDED, Baross Gábor utca 2. szám. —
Csekk számla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takaré-
pénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi
Szemle előfizetése).



70

NEVELÉSÜGYI SZEMLE



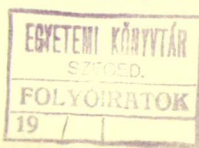
I. évfolyam.

1937. február

2. szám.

— A szerkesztő-bizottság elnöke: KISPARTI JÁNOS —
VÁRKONYI HILDEBRAND és SOMOGYI JÓZSEF
közreműködésével szerkeszti TETTAMANTI BÉLA

S Z E G E D



Értelemzavaró sajtóhibák a Nevelésügyi Szemle 1. számában.

38. o. alulról 11. sor korrepetátor h. olv. korrepetítor
39. o. felülről 25. " változtathatnak h. olv. változtathatunk
41. o. " 14. " *végrehajtás* h. olv. *végrehajtás előtt*
42. o. " 6. " rögzítésbegyakorlás h. olv. rögzítés, begyakorlás
78. o. alulról 18. " egészségszerkezetéből h. olv. éegésszerkezetéből

TARTALOM

	Oldal
BARTÓK GYÖRGY: A filozófiai rendszerek tanítása a középiskolákban —	89
VÁRKONYI HILDEBRAND: Foerster pedagógiai rendszerének alakulása —	93
VÁRADI JÓZSEF: A nemzeti kisebbségek és oktatásügyük — — — —	103
HÜBNER JÓZSEF: Az iskolán kívüli népművelés — — — — —	109
DENGL JÁNOS: A gazdasági szaktanárképzés — — — — —	113
KISS KÁROLY: Külföldi magyar népiskolák — — — — —	121

IRODALOM.

KISPARTI JÁNOS: Középiskolai kérdések a szegedi tankerület középiskolai igazgatóinak értekezletén (Firbás Oszkár); NÁDOR JENŐ és KEMÉNY GÁBOR: Tessedik Sámuel élete és munkája (vitéz Szili Török Imre); POLÁNY ISTVÁN: Nyugatmagyarország közoktatásügyének fejlődése, különös tekintettel a népoktatásra (Veszelka László) — — — — —	125
---	-----

LAPSZEMLE.

Magyar Kisebbség (Szalkai Zoltán); Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny (Szalkai Zoltán); Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny (Petrovay Ilona); Budapesti Polgári Iskola (Petrovay Ilona); A Cselekvés Iskolája (Petrovay Ilona); Földrajzi Szeminárium (Plavits Mária); Volk in Werden (—); Annuaire International de l' Education et de l' Enseignement (Bittenbinder Miklós); Journal of Education Resarch (Bittenbinder Miklós) — —	133
---	-----

VEGYES.

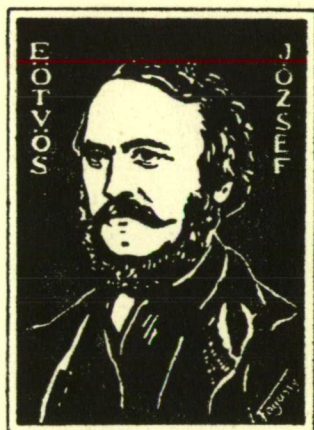
„A néma nemzet“ (V.) Újabb adatok a bejáró tanulók problémájához. (Szalkai Zoltán); Szünidei továbbképző tanfolyam kereskedelmi iskolai tanárok részére (v. l.); A szegedi tankerület második továbbképző tanfolyama (Téglás Jenő Béla); Meseesték a szegedi tanyavilágban (hj.); A fiúközépiskolák magyar nyelvi érettségi dolgozatai (tb.); Felvilágosítást kérünk! (tb.) Budapest székesfővárosi polgári iskolái számokban. (w.) — — — — —	145
---	-----

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Felelős szerkesztő Tettamanti Béla, felelős kiadó Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal SZEGED, Baross Gábor utca 2. szám. — Csekk számla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P.



70

NEVELÉSÜGYI SZEMLE



I. évfolyam.

1937. március

3. szám.

— A szerkesztő-bizottság elnöke: KISPARTI JÁNOS —
VÁRKONYI HILDEBRAND és SOMOGYI JÓZSEF
közreműködésével szerkeszti TETTAMANTI BÉLA

S Z E G E D



Tartalomjegyzék a borítólap hátsó belső lapján.

TARTALOM

	Oldal
NAGY MIKLÓS: A gyakorló középiskola tökéletesítése — — — — —	153
EVVA GABRIELLA: Nőnevelésünk válsága — — — — —	160
VÁRKONYI HILDEBRAND: Foerster pedagógiai rendszerének alakulása —	163
WENK ENDRE: Alsó- és középfokú iskolák az új Németországban — —	170
GÁL LAJOS: Tanítási vázlatok a népiskolában — — — — —	178
GÉHER LAJOS: Továbbképző népiskolák — — — — —	184
ALDOBOLYI NAGY MIKLÓS: Kereskedőtanoncaink oktatásáról — — —	187

IRODALOM.

KORNIS GYULA: Egyetem és politika (tb.); KISPARTI JÁNOS: Polgári iskolai kérdések (Implom József); LENGYEL IMRE: A modern nyelvoktatás főbb tényezői (Vajtai István); JOSEPHUS WAGNER: Dictionarium rerum recentissimarum seu modernarum hungarico-latinum (Papp János); BITTENBINDER MIKLÓS: A Szent Orsolya-rend leánynevelési rendszere (wj.); SIMON ELEMÉR Összefoglaló mennyiségtan (pz.) — — — — —	195
--	-----

LAPSZEMLE.

Magyar Tanítóképző (Juhász Béla); Die Erziehung (tb.); Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde (Békési Gizella); Zeitschrift für Kinderforschung (Masznyik Lajos) — — — — —	203
--	-----

VEGYES.

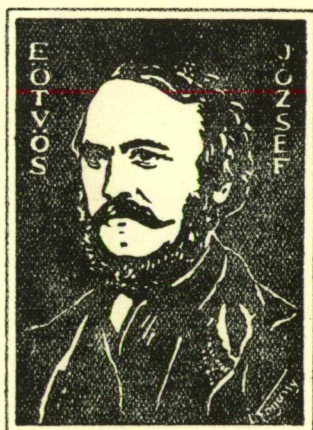
A nevelő dilemmája (Kemény Gábor); Szélgjegyzetek a modern nyelvek tanításához (pz.); Öngyilkos gyermekek — szülők az útvesztőben (Szalkai Zoltán); Történelmi nevelés (sz. z.); Szülői értekezlet a leányközépiskolákban (M. m.); Gyakorlatiasság az amerikai egyetemeken (tb.) — — — — —	209
--	-----

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Felelős szerkesztő Tettamanti Béla, felelős kiadó Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal SZEDED, Baross Gábor utca 2. szám. — Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P.



70

NEVELÉSÜGYI SZEMLE



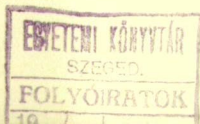
I. évfolyam.

1937. április

4. szám.

— A szerkesztő-bizottság elnöke: KISPARTI JÁNOS —
VÁRKONYI HILDEBRAND és SOMOGYI JÓZSEF
közreműködésével szerkeszti TETTAMANTI BÉLA

S Z E G E D



Tartalom a boríték belső hátlapján.

TARTALOM.

SÍK SÁNDOR: Irodalom és élet — — — — —	Oldal 217
RÓDER PÁL: A középiskolai nevelés átszervezése — — — — —	226
ÉBNER JÁNOS: Középiskolai kérdések a tízéves Magyar Szemle tükrében —	233
GÉHER LAJOS: Önálló gazdasági népiskolák — — — — —	245

IRODALOM.

MAGYARI PIROSKA: A nagymagyarországi románok iskolaügye (Juhász Béla); NEMESNÉ, MÜLLER MÁRTA: A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája (Gyulai Ágost); SEBES GYULA: A korszerű oktatás (Bittenbinder Miklós); BARANYAI—KELETI: A magyar nevelésügyi lapok bibliográfiája (i.s.); MASSZI FERENC: Bevezetés a középiskolai nevelésbe (Masznyik Lajos); BORBÉLY ANDRÁS: Gondolatok az érzelmi élet nevelése köréből (V. H.); BÓDI FERENC: A középiskolai földrajzoktatás története (Párducz Mihály); H. ROHRACHER: Bevezetés a jellemkutatásba (pz.); FRIEDRICH SCHNEIDER: Die Selbsterziehung (Bittenbinder Miklós) — — — — —	257
---	-----

L A P S Z E M L E.

Néptanítók Lapja (K. Gy.); Magyar Tanítóképző (Juhász Béla); Protestáns Tanügyi Szemle (Nánási Miklós); Budapesti Szemle (Kemény Gábor); Child Education (Németh Sándor); Times Educational Supplement (B. E.) — — —	274
--	-----

VEGYES.

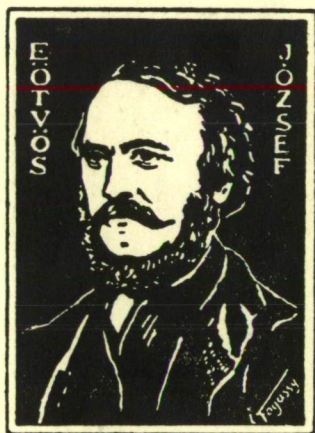
Buday Árpád; Válasz a Felvilágosítást kérünk c. cikke (Körmöczy László); Megjegyzések a válaszra (tb.); Hozzászólás (Masznyik Lajos); Magyar könyvet (w.); Budapest (w.) — — — — —	283
--	-----

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Felelős szerkesztő Tettamanti Béla, felelős kiadó Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal **SZEGED**, Baross Gábor utca 2. szám. — Csekk számla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P.



70

NEVELÉSÜGYI SZEMLE



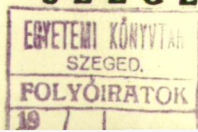
I. évfolyam.

1937. május

5. szám.

— A szerkesztő-bizottság elnöke: KISPARTI JÁNOS —
VÁRKONYI HILDEBRAND és SOMOGYI JÓZSEF
közreműködésével szerkeszti TETTMANTI BÉLA

S Z E G E D



Tartalomjegyzék a borítólap hátsó belső lapján.

TARTALOM.

	Oldal
VÁRKONYI HILDEBRAND: A formális képzés történetéhez — — — —	289
LŐRINCZ JENŐ: A mai középiskola — — — — — — — —	299
IMPLOM JÓZSEF: A polgári fiúiskola reformja — — — — — — —	312
ABAFFY BÉLA: A magyar közoktatás ügye Jugoszláviában — — — —	337
BABICZKY EDE: Az „Új ipartörvénynovella“ és az iparos nevelés — —	344
GÁL FERENC: A kereskedelmi iskolák az 1935—36. iskolai évben — —	347

IRODALOM.

KORNIS GYULA: Pázmány személyisége (Ébner János); KARL JÁNOS: A földrajz tanítása (Schilling Gábor); L. ÚJVÁRY LAJOS: A mai gyermek és a könyv (Kemény Gábor); ANDREAS BARABÁS: Das erste Dezennium des ungarischen Unterrichtswesens in Rumänien von 1918—1928 (— —); CHARLES E. MERRIAM: Civic Education in the United States (B. E.) — — — —	352
---	-----

L A P S Z E M L E.

Magyar Kisebbség (Szalkai Zoltán); Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny (Szalkai Zoltán); The Schoolmaster; Journal of Education; Pour l'Ére Nouvelle; Education (Németh Sándor) — — — — — — — —	359
---	-----

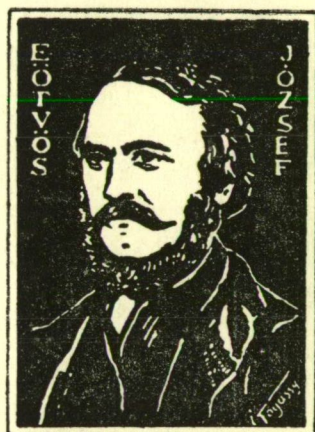
VEGYES.

Az osztrák tanítóképzés reformja (Polány István); A német tanári pálya ma (Bittenbinder Miklós); New York (G. A.); Számok Budapest műveltségéről (sz. z.); A budapesti polgári iskolák az 1935—36. tanévben (w.) — — —	370
--	-----

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Felelős szerkesztő Tettamanti Béla, felelős kiadó Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal SZEGED, Baross Gábor utca 2. szám. — Csekk számla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P.

70

NEVELÉSÜGYI SZEMLE



I. évfolyam.

1937. június — szeptember

6—7. szám.

— A szerkesztő-bizottság elnöke: KISPARTI JÁNOS —
VÁRKONYI HILDEBRAND és SOMOGYI JÓZSEF
közreműködésével szerkeszti TETTAMANTI BÉLA

S Z E G E D



Tartalomjegyzék a borítólap hátsó belső lapján.

TARTALOM

	Oldal
ZIBOLEN ENDRE: A fiúk és leányok nevelésének eltérése a középiskolában	377
SZOMBATFALVY GYÖRGY: A polgári iskola reformjához — — — —	386
ZENTAY KÁROLY: A népiskolai tanító és a figyelem lélektana — — — —	395
FORGÁCH GÉZA: A tanítófilmgyártás problémája — — — —	405
ALDOBOLYI NAGY MIKLÓS: Oktatófilm a gyakorlatban — — — —	409
HAJÓS ELEMÉR: Csodagyerekek — — — — — — — —	413

IRODALOM.

GÁL KELEMEN: A kolozsvári unitárius kollégium története (Kemény Gábor): KORNIS GYULÁ: Petőfi pesszimizmusa (Eber János); BELEHORSZKY FERENC: Magyar problematika a középiskolában (Vajtai István); KISS JÁNOS: A pedagógus panasza (V. H.); SULICA SZILÁRD: A magyar irodalom és művelődés hatása a román irodalom és művelődés fejlődésére (Visy József); KOLUMBÁN ISTVÁN: A jellemnevelés irányelvei (Zentai Károly); GÁSPÁR PÁL: Éljen a vakáció (Z... y); LÁZÁR KÁROLY: A gyermektanulmány vázolata (Zentai Károly); MAUKS ERNŐ: A vén kuvasz és egyéb állatmesék (Z... y); Szakoktatási Évkönyv 1937. (—); G. PFAHLER: „Warum Erziehung trotz Vererbung?“ (Aldobolyi Nagy Miklós); O. WICHMANN: Erziehungs- u. Bildungslehre (Bittenbinder Miklós); W. ELLBRACHT: Erziehung in der Familie (Bittenbinder Miklós); A. TISCHENDORF: Hermann Lietz und die neue Erziehung (kf.); S. ŠURISIENSKI: Education in Czechoslovakia (kf.); Számolás tanítás az elemi iskolában — — — — — — — —	421
---	-----

LAPSZEMLE.

Magyar Középiskola (Witzenetz Júlia); Orsz. Középisk. Tanáregy. Közlöny (sz. z.); A Cselekvés Iskolája (Petrovay Ilona); Magyar Ünnepe (Zentai Károly); Zeitschrift für Kinderforschung (Makai Lajos) — — — — —	447
---	-----

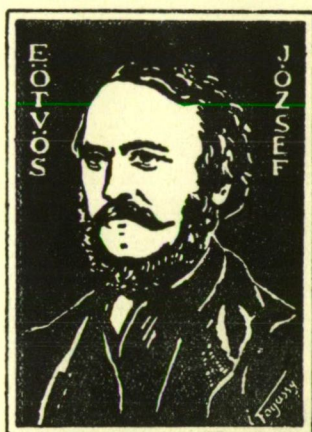
VEGYES.

Schneller István 90 éves; A pécsi tankerület iskolafelügyelőinek értekezlete; A mennyiségtani dolgozatok (Dombi Béla); A polgári iskola és a kereskedelmi iskola (Gál Ferenc); A székesfővárosi közs. polgári iskolák fejlődésének főirányai (w.); A jugoszláv közoktatásügyi minisztérium átszervezése (A—y); Külföld (kf. és ga.) — — — — — — — —	454
---	-----

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Felelős szerkesztő Tettamanti Béla, felelős kiadó Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal SZEGED, Baross Gábor utca 2. szám. — Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P.



NEVELÉSÜGYI SZEMLE



I. évfolyam.

1937. október

8. szám.

— A szerkesztő-bizottság elnöke: KISPARTI JÁNOS —
VÁRKONYI HILDEBRAND és SOMOGYI JÓZSEF
közreműködésével szerkeszti TETTAMANTI BÉLA

S Z E G E D



Tartalomjegyzék a borítólap hátsó belső lapján.

TARTALOM.

MASSZI FERENC: A szorgalom erősítése a serdülőben	—	—	—	Oldal 465
HAJÓS ELEMÉR: Csodagyermek	—	—	—	471
TERJÉK LÁSZLÓ: Gyermek és a filmoktatás	—	—	—	479
BODHANECZKY IMRE: Az oktatófilm és a szakiskolai növendék	—	—	—	483
BARANKAY LAJOS: Az óravázlat tanítás és módszertani lényege	—	—	—	497

IRODALOM.

RÉVAY JÓZSEF: Levelek a világnézetről (Visy József); SZÁNTÓ LŐRINC: A magyar nyelv és irodalom tanítása (Wagner Ferenc); EPERJESSY-JUHÁSZ: Szemelvények a magyar történelem latinnyelvű kútfőiből (Wagner Ferenc); ÁRPÁSSY GYULA: A tanító megbecsülésének alapfeltételei (Szeleánszky Ferenc); ZUCKERMANN FERENC: Iskolai egészségvédelem (Makai Lajos); VINCZE FRIGYES: Szakoktatásunk múltja és jelene (Veszélka László).	—	—	—	508
--	---	---	---	-----

LAPSZEMLE.

Magyar Paedagogia (P. E.); A Jövő Útjain (P. E.); Magyar Tanítóképző (Juhász Béla); Iskola és Elet (tb.)	—	—	—	—	—	—	517
--	---	---	---	---	---	---	-----

VEGYES.

A szegedi tankerület harmadik tanfolyamának előadásai; A szegedi tankerületi Népművelési Bizottságok 1936—37. évi működésének adatai (Hübner József); Jugoszláviai magyar iskolaügy (A-y); Külföld (ga. és kf.)	—	—	—	524
---	---	---	---	-----

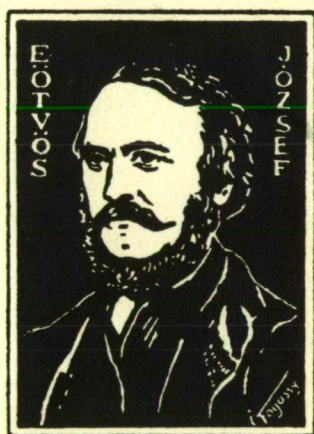


A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Felelős szerkesztő Tettamanti Béla, felelős kiadó Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal **SZEGED**, Baross Gábor utca 2. szám. — Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P.



70

NEVELÉSÜGYI SZEMLE



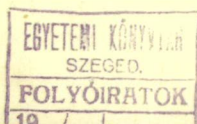
I. évfolyam.

1937. november — december

9-10 szám.

— A szerkesztő-bizottság elnöke: KISPARTI JÁNOS —
VÁRKONYI HILDEBRAND és SOMOGYI JÓZSEF
közreműködésével szerkeszti TETTAMANTI BÉLA

S Z E G E D



IV. KÖTET

Tartalomjegyzék a borítólap hátsó belső lapján.

TARTALOM

	Oldal
VÁRKONYI HILDEBRAND: Az átöröklés kérdései és a neveléslélektan	— 529
MAKAY GUSZTÁV: A magyar nemzeti nevelés problémája	— 537
HÁZY ALBERT: A magyarságtudomány a kereskedelmi iskolák új tantervében	545
WAGNER FERENC: Tanítóképzőink történetiszemléletéhez	— 553
ALDOBOLYI NAGY MIKLÓS: Földrajztanítás és gondolkodásra-nevelés	— 560
ZENTAI KÁROLY: Az új katolikus népiskolai tanterv és utasítás	— 565
KAZA LÖRINC: A polgári iskola reformjához	— — — 569

IRODALOM.

EREKY ISTVÁN: Egyetemi reform (Pénzes Zoltán); HARSÁNYI ISTVÁN: A hazugság mint nevelési probléma (Sáray Julianna); CSIGHY SÁNDOR: A szabadságharc előtti kor pedagógiai törekvései (Wagner Ferenc); LEMLE REZSŐ: Hogyan valósítható meg a német beszédkézség elsajátítása az iskolában (Erdődi József); GALAMB ÖDÖN: Dr. Radnai Béla munkássága (p. z.); FARAGÓ EDE: A cserkész és a családi nevelés (Pajor Elemér); STRASSER JÁNOS: A tanuvallomás kísérleti vizsgálata a gyermekkorban (T. B. Z.); EVVA LEONA: A számolás és mérés tanítása az elemi népiskola I. osztályában (Vadász Zoltán); ORBÁN DEZSŐ: Az én földem (T. B. Z.); MILLEKER FELIX: Der Anfang der deutschen Schule im Banat (A-y)	— — — — 571
--	-------------

LAPSZEMLE.

Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny (Petrovay Ilona); Die Erziehung (tb.); Éducateur et bulletin corporatif (Németh Sándor); Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement (kf.); Slovenské Pohl'ady (Wagner Ferenc)	— — — — — 587
--	---------------

VEGYES.

A pécsi tankerület középiskolai igazgatóinak tanulmányi értekezlete Csurgón (bf); A város mint nevelő tényező (Réfi László); Új tanterv a kereskedőtanonciskolákban (Aldobolyi Nagy Miklós); Nemzetközi pedagógiai érintkezés (Gauder Andor); Csehszlovákia közoktatásügyi szervezete (Wagner Ferenc)	— — 593
---	---------

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Felelős szerkesztő Tettamanti Béla, felelős kiadó Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal SZEGED, Baross Gábor utca 2. szám. — Csekk számla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyre szám ára 1.20 P.



ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ
ԱՆՔԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱՐԱՆԱԿ